

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

BIANCA SGAI FRANCO MEDEIROS

**FORMAÇÃO DECOLONIAL DE EDUCADORES:
o Multiletramento Engajado em um projeto de extensão.**

Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

São Paulo

2023

BIANCA SGAI FRANCO MEDEIROS

**FORMAÇÃO DECOLONIAL DE EDUCADORES:
o Multiletramento Engajado em um projeto de extensão.**

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da Prof^a Dr^a Fernanda Coelho Liberali.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
2023

FICHA CATALOGRÁFICA

MEDEIROS, Bianca Sgai Franco. 2023.

Formação Decolonial de Educadores: o Multiletramento Engajado em um projeto de extensão. Bianca Sgai Franco Medeiros, 2023. 225f. 30cm.

Orientadora: Fernanda Coelho Liberali.

Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2023.

1. Formação de Educadores. 2. Decolonialidade. 3. Brincar. 4. Multiletramento Engajado. I. LIBERALI, Fernanda Coelho. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. III. Formação Decolonial de Educadores: o Multiletramento Engajado em um projeto de extensão.

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que citada a fonte, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta dissertação, por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

BIANCA SGAÍ FRANCO MEDEIROS

**FORMAÇÃO DECOLONIAL DE EDUCADORES:
o Multiletramento Engajado em um projeto de extensão.**

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da Prof^a Dr^a Fernanda Coelho Liberali.

Aprovada em ____ de _____ de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Fernanda Coelho Liberali
Orientadora – Pontifícia Universidade Católica
de São Paulo – PUC-SP

Prof Dr Alípio Márcio Dias Casali
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo –
PUC-SP

Prof^a Dr^a Jorgelina Ivana Tallei
Universidade Federal da Integração Latino-
Americana - UNILA

Dedico esta dissertação de Mestrado aos educadores e educadoras deste país, que, diante de novas diretrizes em tempos de caos, sempre encontraram forças para continuar acreditando na potência transformadora da Educação. Nós somos gretas e gritos, e é um orgulho poder estar ao seu lado em nossas lutas por justiça social, cognitiva, curricular, ambiental e econômica. Espero poder contribuir para nossa eterna formação como seres humanos melhores.

*Dedico também à **Maitê**, minha filha, que neste momento encontra-se dentro de minha barriga e já me transformou de inúmeras maneiras. Que mais pesquisas como esta possam influenciar a Educação no país do qual você será parte, filha. E que você continue promovendo transformações por onde passar.*

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Financing Code 001

Número do processo: 88887.630908/2021-00.

Agradecimento à PUC-SP, pelo apoio financeiro.

AGRADECIMENTOS

Não seria quem sou nem estaria onde estou sem o apoio, a luta e a dedicação de minha família. Por esse motivo, agradeço, primeiramente, aos meus pais, **Ms. Virginia Sgai Franco** e **Esp. Antônio Oscar Costa Franco**, por me darem a vida, me permitirem sonhar e sempre batalharem por mim e minha irmã, comemorando nossas conquistas. Não há palavras suficientes para expressar minha gratidão e alegria.

Agradeço, também, à minha irmã, **Ms. Camila Sgai Franco**, por ser exemplo de mulher que batalha por seus sonhos, pela racionalidade ímpar e por seu pensamento lógico-matemático único, que sempre me faltou. Obrigada por tanto.

Ao meu avô, **Oscar Alves Franco**, hoje com 98 anos, que, sempre com um sorriso e um abraço, acalenta-me e quer saber de minhas novidades. Às minhas avós, que sempre cuidaram e ainda cuidam de mim, seja onde estiverem, **Jandyra Perrucci** e **Isabel Alves Franco**.

Ao meu marido, **Esp. Felipe de Paula Rosa Medeiros**, por ser parceiro, amigo, apoio e porto seguro nos momentos mais difíceis, por sempre me fazer rir e pela paciência, compreensão e confiança em minha capacidade de seguir com meus estudos acadêmicos. Te amo.

Parte de mim também são minhas grandes amigas que, comigo, vibram, sofrem, são ombro amigo e confidentes. Obrigada a todas e todos os meus amigos e amigas, tanto de vida quanto de profissão, mas, principalmente, **Esp. Gisela Sakamoto**, **Ms. Lívia Tagliaris**, **Esp. Maiara Sela**, **Esp. Graziela Aguilar**, **Amanda Rana**, **Esp. Gabriela Leme**, **Thiago Leme**, **Jéssica Mazzonetto**, **Priscilla Niskier**, **Ms. Natalie Gedra**, **Jéssica Paulino** e **Amanda Bergauer Diniz**. Sem vocês eu não teria conseguido sobrepor inúmeras barreiras desta vida e superar as tristezas, e comemorar, à altura, as vitórias. Obrigada.

Aos amigos, amigas e amigos que o Projeto Brincadas me proporcionou, o meu mais sincero agradecimento, por tantas trocas, aprendizagens e angústias compartilhadas. Agradeço imensamente a **Esp. Luciana Kool Modesto-Sarra**, **Ms. Sandra Santella**, **Rafael Pejão**, **Thiago Lázaro**, **Ms. Cris Meaney**, **Dr^a Viviane Carrijo**, **Ms. Everton Pessôa**, **Dr^a Larissa Mazuchelli**, **Chris Novas**, **Ms. Susan Clemesha**, **Ms. Marisol Revollo**, **Ms. Alex Garrido**, **Ms. José Carlos**, **Ms. Joyce Dias**, **Daniela Pellosi**, **Ms. Marisol Revollo**, **Ms. Sarah Bento**, **Dr^a Maria Cristina**

Damianovic, Ms. Victor Fiorotti, Ms. Monika Garcia Campos da Silva e Ms. Milena Maria Nunes, pelos aprendizados advindos dos encontros, das discussões, das reuniões e do engajamento, pelas parcerias e colaborações durante as disciplinas do Mestrado, e pelas leituras, críticas e sugestões em meu processo de escrita desta dissertação.

À **Ms. Sandra Borges**, um agradecimento especial, por nosso percurso juntas, desde a pós-graduação *lato sensu* até as Brincadas, e espero que para a vida toda, tanto acadêmica quanto fora dela.

Às professoras e aos professores, que tanto me inspiram, desequilibram, instigam e se tornaram grandes exemplos de luta, força e (r)existência, meus sinceros agradecimentos. Em especial à **Ms. Camila Dias**, por me incertivar e ajudar em minha entrada no mestrado, na PUC-SP; à **Prof^a Dr^a Ciça Magalhães**, por seus ensinamentos, críticas, carinho e afeto; sou grata por tê-la em minha história acadêmica e pessoal; à **Dr^a Jorgelina Tallei** - pela generosidade, sabedoria e olhar cuidadoso, por estar sempre com um sorriso pronto e um comentário aguçante; à **Dr^a Ângela Lessa** - pelo acolhimento, ensinamento e cuidado; e à **Dr^a Antonieta Megale** - por tanto e por tudo; obrigada por acreditar em mim, mais do que eu mesma jamais acreditei. Não há palavras que possam descrever tamanha generosidade e grandiosidade.

À minha querida orientadora, e espero que para sempre amiga, **Dr^a Fernanda Coelho Liberali**, potência de vida, luta e esperança, meu muito obrigada! Por me permitir aprender, criar, construir, destruir e transformar! Obrigada pela força e luz que é, e por me orientar de maneira tão coerente, acolhedora e alegre. Que venham muitos mais frutos desse lindo encontro.

Ao **Grupo de Pesquisa LACE**, por fazerem desta pesquisa uma pesquisa solidária e não solitária. À **PUC** e à **CAPES**, por possibilitarem a realização deste sonho. Meu muito obrigada!

*Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em
tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de
humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de
mudar.*

Bertolt Brecht (1938)

MEDEIROS, Bianca Sgai Franco. **Formação Decolonial de Educadores: o Multiletramento Engajado em um projeto de extensão.** 2023. 225f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa, situada na área da Linguística Aplicada Crítica (MOITA LOPES, 2006) e baseada na Teoria Sócio-Histórico-Cultural (VYGOTSKY, [1934] 2001; LEONTIEV, [1977] 2014), resulta na análise multimodal qualitativo-interpretativista de parte do curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”. Gratuito e oferecido a profissionais da educação, graduandos e estudantes da Educação Básica, pelo Projeto de Extensão “Brincadas: o inédito viável em tempos de crise”, o curso ocorreu no segundo semestre de 2021. Este estudo objetivou, principalmente, investigar a possibilidade de um caminho decolonial (MIGNOLO e WALSH, 2018) para a formação contínua de educadores, por meio do trabalho com o Multiletramento Engajado (LIBERALI, 2022). Especificamente, analisou a proposta do curso de modo a reconhecer as atividades que convidam e mobilizam os(as) participantes em direção a possíveis práticas decoloniais, a partir do brincar (VYGOTSKY, [1933] 1991) em uma proposta de Multiletramento Engajado. Trata-se de uma Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (MAGALHÃES, 2009), cujo *corpus* foi analisado a partir do enfoque qualitativo-interpretativista. O construto teórico para a fundamentação deste trabalho ancorou-se em quatro pilares: Decolonialidade, Interculturalidade, Brincar e Multiletramento Engajado. A confluência desses pilares possibilitou a reflexão acerca da formação crítica de educadores, em seu amplo contexto, no Brasil. A partir da interpretação multimodal dos dados, foi possível perceber que o brincar, no Multiletramento Engajado, é ferramenta potente para o engajamento dos sujeitos em questões reais de injustiça, e que um planejamento que tenha, por propósito, o engajamento dos envolvidos no processo de aprendizagem permite o desenvolvimento de agência transformadora das situações de injustiça destacadas. Assim, constatou-se a necessidade da construção de novas práticas pedagógicas que possibilitem repensar a formação desses profissionais vislumbrando sujeitos mais crítico-colaborativos, que ousem exercer sua agência transformadora (VIANNA e STETSENKO, 2011) nos diversos e diferentes contextos educacionais em que atuam, visando à possibilidade do inédito viável (FREIRE, [1970] 1987) sob uma perspectiva intercultural (CANDAUI, 2008) e decolonial, em prol das justiça social, cognitiva, curricular, ecológica e epistêmica.

Palavras-chave: Formação de Educadores; Decolonialidade; Brincar; Multiletramento Engajado.

MEDEIROS, Bianca Sgai Franco. **Decolonial Education of Educators: Engaged Multiliteracy in an Extension Project**. 2023. 225s. Dissertation (Master in Applied Linguistics and Language Studies). Pontifical Catholic University of São Paulo. São Paulo, 2023.

ABSTRACT

This research, located in the area of Critical Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006) and based on the Socio-Cultural-Historical Theory (VYGOTSKY, [1934] 2001; LEONTIEV, [1977] 2014), results in the qualitative-interpretivist multimodal analysis of part of the course “Engaged Multiliteracy: curriculum as (trans)formation”. Free and offered to education professionals, undergraduates and students of Basic Education, through the Extension Projecto “Brincadas: the viable unheard of in times of crisis”, the course took place in the second half of 2021. This study mainly aimed to investigate the possibility of a decolonial path (MIGNOLO; WALSH, 2018) for the continuous education of educators, through work with Engaged Multiliteracy (LIBERALI, 2022). Specifically, it analyzed the course proposal in order to recognize the activities that invite and mobilize the participants towards possible decolonial practices, based on playing (VYGOYSKY, [1933] 1991) in a proposal of Engaged Multiliteracy. This is a Critical Collaborative Research (PCCoI) (MAGALHÃES, 2009) whose corpus was analyzed from a qualitative-interpretative approach. In this work, the theoretical framework was anchored in four pillars: Decoloniality, Interculturality, Playing and Engaged Multiliteracy. The confluence of these pillars made it possible to reflect on the critical formation of educators, in its broad context, in Brazil. From the multimodal interpretation of the data, it was possible to perceive that playing, in the Engaged Multiliteracy is a powerful tool for engaging subjects in real issues of injustice, and that planning, whose purpose is the engagement of those involved in the learning process, allows the development of transforming agency in the situations of injustice highlighted. Thus, there was a need to build new pedagogical practices that make it possible to rethink the education of these professionals, envisioning more critical-collaborative subjects who dare to exercise their transforming agency (VIANNA and STETSENKO, 2011) in the diverse and different educational contexts in which they work, aiming at the possibility of the viable unheard (FREIRE, [1970] 1987) from an intercultural (CANDAU, 2008) and decolonial perspective, in favor of social, cognitive, curricular, ecological and epistemic justice.

Keywords: Educator Education; Decoloniality; Playing; Engaged Multiliteracy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1.	Participante 1 na Imersão	99
Imagem 2.	Participante 2 na Imersão	101
Imagem 3.	Participante 3 na Imersão	102
Imagem 4.	Estátuas	111
Imagem 5.	Grupo 1 – Sala de Linguagens	121
Imagem 6.	Grupo 2 – Sala de Linguagens	122
Imagem 7.	Nuvem de Palavras Sala de Ciências Naturais - Grupos 1 e 2 ..	131
Imagem 8.	Gráfico de resposta da pergunta 1	132
Imagem 9.	Gráfico de resposta da pergunta 2	133
Imagem 10.	Gráfico de resposta da pergunta 3	133
Imagem 11.	Gráfico de resposta da pergunta 4	133
Imagem 12.	Produção de Mudança Social - Sala Linguagens	143
Imagem 13.	Produção de Mudança Social - Participante 19	146
Imagem 14.	Construção de Mudança Social - Sala Geral	155
Imagem 15.	Brincadeira “Quem como eu?”	156
Imagem 16.	Foto Final	159

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Resultado de pesquisa nos Bancos de Dados	32
Quadro 2.	Pesquisas correlatas lidas	33
Quadro 3.	Organização dos Encontros	44
Quadro 4.	Participantes identificados no encontro de 20 de setembro de 2021	55
Quadro 5.	O Multiletramento Engajado	70
Quadro 6.	Credibilidade da Pesquisa	77
Quadro 7.	Descrição e Interpretação multimodal	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC	Formação Continuada – Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CED	Educação: Currículo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação para o Curso de Graduação em Pedagogia
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FORMEP	Mestrado Profissional em Educação, Formação de Formadores
GEEB	Grupo de Estudos em Educação Bilíngue
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia Linguística Aplicada
LA	Linguística Aplicada
LAEL	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
LACE	Linguagem em Atividade no Contexto Escolar
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, <i>Queer</i> , Intersexos, Assexuais, +
Lecampo	Licenciatura em Educação do Campo
M/C	Modernidade/Colonialidade
ME	Multiletramento Engajado
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
OSC	Organizações da Sociedade Civil
PCCol	Pesquisa Crítica de Colaboração
PNE	Plano Nacional de Educação
PPLG	<i>Play, Performance, Learn and Grow</i>
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SELL	Simpósio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários
SIAC	Simpósio Ação Cidadã
TSHC	Teoria Sócio-Histórico-Cultural
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	Das mãos que aqui escrevem	19
1.2	Dos documentos legais que embasam a formação contínua de educadores no Brasil	22
1.3	Do enquadramento da pesquisa	25
1.4	Das pesquisas correlatas	28
1.5	Dos objetivos e perguntas de pesquisa	38
2	O CURSO DO PROJETO BRINCADAS: “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”	40
2.1	O Projeto Brincadas e seu contexto	40
2.1.1	Contexto: <i>como, onde e quando</i> surge o Projeto Brincadas	40
2.1.2	O Projeto de Extensão Brincadas: o inédito viável em tempos de crise .	41
2.2	Planejamento e organização do Curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”	43
2.3	Pesquisadores(as)-Formadores(as) e Participantes	49
2.3.1	Pesquisadores(as)-Formadores(as): as faces da Brincada	50
2.3.2	Participantes: espect-ATORES	53
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	59
3.1	Decolonialidade	60
3.2	Interculturalidade	63
3.3	Multiletramento Engajado	67
3.4	Brincar e Teatro do Oprimido	72
4	METODOLOGIA DE PESQUISA	76
4.1	Credibilidade e Ética	76
4.2	Pesquisa Crítica de Colaboração	83
4.3	Procedimentos de produção, coleta e seleção de dados	87
4.4	Procedimentos de análise e interpretação	89
5	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	92
5.1	Módulo 1 – encontro síncrono “Poder Feminino”	94
5.1.1	Imersão na Realidade	96
5.1.2	Construção Crítica de Generalizações	120

5.1.2.1	<i>Sala de Linguagens</i>	121
5.1.2.2	<i>Sala de Ciências Naturais</i>	130
5.1.3	Produção de Mudança Social	138
5.1.3.1	<i>Sala de Linguagens</i>	140
5.1.3.2	<i>Sala de Ciências Naturais</i>	148
5.1.3.3	<i>Sala Geral</i>	151
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
	REFERÊNCIAS	169
	APÊNDICES	180
	ANEXO	219

1 Introdução

Grandes realizações são possíveis quando se dá importância aos pequenos começos.
Lao Tsé (604-517 a.C.)

Apesar de duas serem as mãos que diretamente escrevem este trabalho, não me coloco aqui como pesquisadora solitária e única nesta dissertação. É com muitas vozes, diversas cabeças, múltiplos saberes, mãos e sentimentos, que me foi possível estar diante destas páginas a serem lidas por diferentes e diversos olhos. É do acolhimento do Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar (LACE)¹, da escuta atenta, das trocas diárias, que se constitui esta pesquisa. Assim, inicio esta dissertação explicando os muitos, muitas e muitos² que comigo estão possibilitando este estudo, utilizando, dessa forma, a 1ª pessoa do plural.

Iniciamos este trabalho apresentando a pesquisadora-escritora para, em seguida, fazer um breve resgate histórico dos documentos legais que embasam a formação contínua de educadores³ no Brasil, o enquadramento dessa temática na Linguística Aplicada Crítica (MOITA LOPES, 2006) e, finalmente, explicitar o motivo e a necessidade de a circunscrever nessa área de conhecimento.

Apresentamos, também, as pesquisas correlatas que contribuem para a discussão que se quer travar a respeito da formação de educadores no Brasil, sob uma perspectiva decolonial. Em seguida, a fundamentação teórica do presente

¹ O grupo de pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar (LACE) desenvolve projetos de ensino, pesquisa e extensão para (trans)(form)ação em contextos múltiplos. O grupo procura modos de resistir-expandir, por meio de práticas insurgentes, na busca das justiça social e ecológica e da valorização da diversidade, do multiculturalismo e do multilinguismo engajados. O LACE constitui e é constituído por espaços crítico-colaborativos em que a contradição torna-se o meio de fissurar a realidade. Com parcerias nacionais e internacionais, realiza atividades em várias frentes educacionais, sociais, econômicas, políticas e culturais, envolvendo estudantes e famílias, educadores e gestores de instituições públicas e privadas. (Texto crítico-colaborativamente criado pelos integrantes do GP LACE, em reuniões *online* e via *Whatsapp*, durante o primeiro trimestre de 2022).

² A escolha do termo com gênero neutro faz parte das transformações ocorridas nesta pesquisadora a partir dos muitos e variados encontros de planejamento e vivência das Brincadas, principalmente da Brincada do Orgulho LGBTQIA+, em 08 de maio de 2021, compreendendo que, para, de fato, incluir a diversidade humana e me entender circunscrita na Linguística Aplicada Crítica, são necessárias transformações intencionais na língua/linguagem.

³ Escolhe-se aqui o termo educadores, e não professores, como encontrado nos documentos legais, uma vez entendido que professor é um cargo dentro da multiplicidade de educadores nos ambientes educacionais formais e não formais. Também pontuamos o uso do termo “formação contínua”, e não continuada como presente nos mesmos documentos, compreendendo que a primeira é entendida como um processo diário de diálogo e reflexão coletiva que favorece a construção das identidades pessoal e profissional, no mesmo sentido de formação permanente, de Freire (FREIRE, 2001).

estudo aponta os conceitos fundantes para a discussão que aqui se quer travar. O foco principal se instaura em descrever o curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação” em sua totalidade, e analisar um único módulo, a saber, o primeiro, intitulado “Decolonialidade e Currículo Desencapsulado”.

A análise participativa dos dados se dará a partir de um olhar macro sobre o curso proposto, para, então, orientá-la ao primeiro encontro, intitulado “Poder Feminino”. A partir de uma análise multimodal interpretativa, pretende-se selecionar proposições que desencadearam possibilidades de um giro decolonial. Concluímos, apresentando a sistemática utilizada para a coleta dos dados e as considerações finais, finalizando com a estrutura desta dissertação.

1.1 Das mãos que aqui escrevem

Eu... eu... nem eu mesmo sei, nesse momento... eu... enfim, sei quem eu era, quando me levantei hoje de manhã, mas acho que já me transformei várias vezes desde então.

Alice, em *Alice no País das Maravilhas* (Lewis Carroll, 1865)

Nesta subseção, pedimos licença para escrever em primeira pessoa do singular, uma vez que relataremos a inserção e o percurso das mãos pesquisadoras que escrevem esta dissertação.

Nascida em 1985, numa democracia recém instaurada, filha de médicos que vivenciaram a ditadura em seus percursos de estudantes universitários, mãe mestre, pai especialista, irmã três anos mais velha, avó materna asmática, costureira, italiana e cozinheira de mão cheia, morou sempre conosco. Avó paterna professora de Educação Básica, dura, católica fervorosa; avô paterno ex-militar, foi enfermeiro da Aeronáutica, nunca proferiu uma palavra do que viu e viveu nos tempos da ditadura; nas fotos, um olhar sério, sisudo, e no convívio, amor doce, em mãos calejadas.

Da passagem na escola Batista, das aulas de inglês e natação, do curso de teatro, do cursinho pré-vestibular, ali me encontrava, no recôncavo de uma cidade paulista em ebulição. Branca, cisgênero, heterossexual, classe média. Na dúvida do que estudar e no anseio de ser atriz sob as luzes da ribalta, prestei vestibular para Veterinária e Pedagogia, mas também fiz a prova para o curso profissionalizante de Teatro – o sonho.

Seguindo, de certa forma, os passos da avó materna, cursei Pedagogia nos espaços da universidade pública – primeira vez que me percebi numa educação política, apesar de, posteriormente, entender que tudo em mim é político. À noite, curso profissionalizante de Teatro; pela manhã, estágios obrigatórios e iniciação científica – eu aprendia assim o fazer acadêmico. Formada em 2006 como atriz, e em 2007 como pedagoga, persegui o sonho de “viver de teatro”. Foi, então, que descobri a triste realidade – neste país não se vive de arte. Uma oportunidade surge em uma escola no Paraíso, para ser professora de Teatro. Agarro com forças a oportunidade, consigo a vaga, possibilitando-me manter os ensaios e o ensino.

Com o passar do tempo, percebo ser necessário ampliar minha carga horária como educadora, uma vez que teria de pagar as contas. Surge, então, a oportunidade de lecionar em uma escola bilíngue japonês-português, como professora de inglês. Minha certificação, na época, proporcionava-me essa possibilidade. Assim, entro na sala de aula formal como docente, pela primeira vez após minha formação. Estamos em 2010.

Desde então, as possibilidades de atuação como professora de inglês se ampliam, até mesmo na própria escola em que atuava como professora de Teatro, e os palcos passam a tomar tempo de estudos, relatórios e planejamentos, e minhas práticas em sala de aula, valorizadas. Então, entro em crise com minha primeira paixão – o tablado! Distancio-me das aulas de teatro, dos ensaios com os grupos, das apresentações em espaços alternativos com palco público, e passo a me dedicar, exclusivamente, ao chão da sala de aula. A meu ver, um palco, levemente diferente, com uma platéia difícil, agitada e sedenta por ação, entusiasmo e engajamento.

Muitas formações contínuas em serviço, alguns cursos de extensão universitária em diferentes espaços privados e, em 2019, inicio uma pós-graduação em Educação Bilíngue no instituto Singularidades, em São Paulo. Foi lá que tive o prazer de conhecer a professora Dr^a Fernanda Liberali, que ministrou um dos módulos do curso, trazendo sua vasta experiência e agência extrapolando os muros da Academia e das escolas particulares e públicas na cidade de São Paulo, com o projeto DigitMed.

À época, eu atuava exclusivamente como professora de inglês em uma escola regular particular em São Paulo, há cerca de 7 anos, alocada na região do Paraíso. O trabalho que ocorria dentro da PUC-SP, coordenado pela professora

Fernanda, rapidamente fez-me relacioná-lo às muitas ações que a escola em que trabalhava vinha realizando. Por esse motivo, aproximei-me da professora para conhecer, mais detalhadamente, a proposta, e, quem sabe, oferecer aos alunos da escola a possibilidade de participação no projeto desenvolvido na PUC-SP.

Então... O mundo parou. Com o advento da pandemia de Covid-19⁴, as aulas, bancas e o término do curso tornaram-se remotos, mas, com isso, surgiu a possibilidade de participar, como ouvinte, de uma das disciplinas ministradas pela professora Liberali na PUC-SP, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), assim como ser membro do Grupo de Estudos em Educação Bilíngue (GEEB)⁵ e frequentar o curso de pós-graduação em Educação Bilíngue entre 2019 e 2020, coordenado pela Prof^{ra} Dr^a Antonieta Megale.

As Brincadas⁶ iniciam e passo a acompanhar, via *Facebook*, as muitas ações desse projeto, até que uma das ramificações da Brincada da Educação torna-se um convite para participar das *lives* e postagens sobre Educação Bilíngue. Formada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP), especialista em Educação Bilíngue e atriz que há muito não pisava em palcos, ao trilhar seus caminhos pelo ensino de língua adicional, nascia, então, uma brincante.

O passo seguinte era ser parte integrante e ativa do grupo, agora como pesquisadora: estar critico-colaborativamente aprendendo, expandindo e (r)existindo junto a todos, todas e todes os integrantes das Brincadas! Escrevi meu projeto de pesquisa submetendo-o à PUC-SP e, com enorme alegria, pude, finalmente, ser brincante-pesquisadora do Projeto Brincadas. Após orientações e lapidações do

⁴ Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o surto da doença infecciosa COVID-19 causada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2) constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia - OPAS Brasil. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 09 abr. 2022.

⁵ Grupo de Estudos coordenado pelas Prof^{as} Dr^{as} Antonieta Megale e Fernanda Liberali.

⁶ O projeto Brincadas teve início em março de 2020, como resposta ao contexto da pandemia e em consonância com a *Global Play Brigade* (um grupo que reúne palhaços, músicos, educadores, terapeutas e pesquisadores de todo o mundo). Tendo por intuito promover encontros virtuais, *lives* sobre educação e suporte para acolhimento psicológico e financeiro, o trabalho desenvolvido no projeto é inovador porque reúne propostas de ação e formação com caráter crítico, político e engajado às questões sociais de relevância tanto para a vida diária quanto para formação de formadores, representados por alunos, professores, gestores e pesquisadores. Permite a integração do ensino, extensão e pesquisa em que os alunos de pós e graduação podem ter atuação legítima na proposição de formas efetivas de lidar com a realidade (texto coletivamente criado pelos pesquisadores-formadores participantes do Projeto, com coordenação e supervisão da professora Dr^a Fernanda Liberali).

projeto de pesquisa e, em consonância com a vontade do grupo de proporcionar um curso de extensão gratuito, passo, conjuntamente com brincantes-pesquisadores-formadores, convidados e participantes, a desenhar e pensar o curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”, objeto de investigação nesta dissertação.

A menina em mim tem muito orgulho de estar trilhando esse caminho; a atriz em mim sente muito desejo de retornar aos estudos teatrais; a educadora em mim realiza-se a cada nova descoberta; e a pesquisadora em mim tem desejo de continuar desconstruindo, reconstruindo, desaprendendo e aprendendo com tamanhas grandezas de mundos possibilitados pelos vastos encontros proporcionados neste percurso.

1.2 Dos documentos legais que embasam a formação contínua de educadores no Brasil

“Só sei que foi assim”
João Grilo - Chicó - O Auto da Compadecida

A formação de educadores no Brasil tem sido tema constante de estudos, pesquisas e debates sob os diferentes prismas e viéses constituintes dessa complexa área, como visto em Gatti (2010), André (2010), Saviani (2011), Borges *et al.* (2012), Magalhães (2011, 2014, 2018), Abrucio (2016), Reis e Gonçalves (2020), Dezerto (2021), entre tantos outros. Historicamente, no país, a formação de professores passou por diversas mudanças. Segundo Tallei e Amato (2020, p.1292), “ao longo dos anos, o conceito de formação se apresentou na literatura especializada com diversos significados: capacitação, desenvolvimento profissional, formação continuada, formação permanente, formação em serviço, entre outros”⁷ (tradução nossa). As autoras, apoiadas em Bazan e Gonzalez (2008), ainda ressaltam que a formação docente, por derivar de um modelo transmissivo de aprendizagem, reproduz, principalmente no que se refere à formação contínua, esse modelo de ensino. É em meados da década de 70 que passa a ocorrer

⁷ Do original “A lo largo de los años, el concepto de formación se empleó en la literatura especializada con diversos significados: capacitación, desarrollo profesional, formación continuada, formación permanente, formación en servicio, entre otros.”

[...] uma mudança no paradigma dos modelos de formação docente com propostas que introduzem mudanças como uma maior colaboração e participação nos programas de formação por parte dos e das docentes, agora considerados como facilitadores no desenho de currículos e não apenas como meros técnicos/as (TALLEI e AMATO, 2020, p.1293)⁸. (tradução nossa)

Dos principais documentos que regulamentam a formação docente em território nacional, é preciso destacar a Constituição de 1988 que, contemplando reivindicações do movimento docente, confere à União competência para legislar sobre diretrizes e bases para a Educação Brasileira, possibilitando, com isso, a criação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que estabelece em seu parágrafo 1º, artigo 62, que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, contínua e a capacitação dos profissionais do magistério” (BRASIL, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é a primeira legislação a garantir o direito à formação contínua de educadores no Brasil. Dezerto (2021) aponta que a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), não só prevê o direito à formação contínua como institui 20 metas a serem alcançadas até 2024, apresentando, em sua 16ª, o objetivo de

[...] formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, *apud* DEZERTO, 2021, p.45).

Em 1º de julho de 2015, a Resolução CNE/CP n.º 2 é promulgada e define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação contínua. Com a aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, em 2017, percebeu-se a necessidade de uma nova atualização nas diretrizes curriculares para a formação de professores. É, então, em 2020, que o Conselho Nacional de

⁸ Do original “un cambio en el paradigma de los modelos de formación docente con propuestas que introducen mudanzas como la mayor colaboración y participación en los programas de formación por parte de los y las docentes, ahora considerados como facilitadores en el diseño de currículos y no apenas como meros técnicos/as.”

Educação (CNE) aprova uma nova base nacional para esse propósito, por meio da Resolução CNE/CP n° 1, de 27 de outubro, que “Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)” (CNE, 2020).

Faz-se necessário ressaltar que muitas dessas leis são criticadas, inclusive, por pautarem-se no conceito de formação tecnicista e retrógrado, porém é sabido que a promulgação de leis não é fator único e nem ação suficiente para garantir a formação contínua a educadores dos diferentes cantos e realidades do país, apesar de sua extrema importância. Dezerto (2021) afirma ser

[...] essencial que as leis atendam às reais necessidades da população e estejam a serviço da melhoria da educação. Desse modo, destaca-se a importância de movimentos sociais, neste caso voltados à luta por políticas públicas educacionais, que favoreçam uma análise crítica e um posicionamento coletivo que seja ativista e transformador em relação às leis, demandando dos governantes a regulamentação legal daquilo que se entende como necessário, não apenas recebendo as leis passivamente e aplicando-as. Sendo as leis convergentes com as necessidades da população, torna-se, então, fundamental que sejam colocadas em prática (DEZERTO, 2021, p.46).

Em consonância com a autora, questionamos, como o fazem Reis e Gonçalves (2020, p.158): “para que e para quem queremos formar os docentes brasileiros?”. Analisando o documento “BNC-Formação Continuada”, os autores criticamente respondem à questão, explicitando que as políticas de formação e currículo parecem orientar-se para um alinhamento e padronização dos profissionais da educação, sendo formados por meio das competências descritas na BNCC.

Reconhecemos as críticas apresentadas pelos autores ao documento, e ainda ampliamos o debate sobre normatizações que acabam por favorecer uma ideologia neoliberal e concepção tecnicista da formação de professores, precarizando essa formação e mascarando a atuação de profissionais nem mesmo habilitados para a docência dentro das instituições públicas de ensino do país. Segundo dados do Censo Escolar 2019⁹, cerca de 40% dos docentes do Ensino Médio e do Ensino Fundamental – ciclo 2 não possuem formação adequada

⁹ Documento disponível, na íntegra, em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-basica-2019-2013-notas-estatisticas>. Acesso em: 15 dez. 2022.

(graduação e licenciatura) para atuar na área de conhecimento em que lecionam, com grande variação por região. Ademais, sobre a formação inicial dos docentes atuantes na Educação Básica, o documento aponta:

Do total de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, 84,2% têm nível superior completo (80,1% em grau acadêmico de licenciatura e 4,1% de bacharelado) e 10,6% têm ensino médio normal/magistério. Foram identificados, ainda, 5,2% com nível médio ou inferior (BRASIL, 2020).

Vê-se, portanto, como urgência nacional, o investimento, o debate e a transformação da realidade da formação de educadores no país, tanto inicial quanto contínua, para o combate a injustiças sociais, ecológicas, cognitivas e epistemológicas. A partir do acesso a essa formação, e diante das formações existentes, necessitamos questionar que formação queremos e que docente esperamos formar para uma sociedade mais justa e equânime. Em consonância com Mota Neto (2018), acreditamos que a formação de educadores no Brasil deve buscar um educador decolonial subversivo, que pensa e atua a partir das margens – não significando o que está fora da modernidade, mas o que está subalternizado por ela:

[Uma] pedagogia decolonial requer educadores subversivos, no sentido falsbordiano de que a subversão está ligada, teleologicamente, a um projeto de reconstrução da sociedade (Fals Borda, 2008 [1967]). Requer, em termos freireanos, educadores progressistas, democráticos, críticos, que desenvolvam estratégias de trabalho que possibilitem aos oprimidos revelarem sua situação de opressão e se engajarem na luta por sua transformação (Freire, 1987) (MOTA NETO, 2018, p.10).

Imprimimos, aqui, a necessidade de subversão da ordem imposta pelos documentos legais normatizadores das formações de educadores no país, para a possibilidade de uma formação libertadora e decolonial, que vise o rompimento com a ideologia do mercado, das tecnocracias e meritocracias, buscando o rompimento, as fissuras e gretas *na*, *da* e *pela* educação.

1.3 Do enquadramento da pesquisa

“A arma social de luta mais poderosa é o domínio da
linguagem”
Magda Soares (2015)

Enquadrarmos esta investigação no domínio da Linguística Aplicada (LA) pode beneficiar a discussão que se quer travar nesta pesquisa. Como afirmam Almeida *et al.* (2018, *apud* CALDEROLLI, 2020, p.312), a LA ao “estudar de maneira crítica as contradições e incertezas do mundo atual”, pode contribuir para a percepção do papel do educador no contexto contemporâneo da educação. Uma LA pensada como crítica, indisciplinar, transgressiva e performativa, como discutido por Moita Lopes (2006), Pennycook (2006) e Fabrício (2006), para os quais a linguagem é compreendida como principal aparato, dentre recursos multimodais, possibilitando apropriação de novos repertórios, aponta como crucial a transformação do pensar e do agir dentro e fora da escola, agregando ao debate da formação de educadores um prisma indisciplinar e subversivo.

Entende-se como uma Linguística Aplicada Crítica e Indisciplinar aquela que tem, como define Signorini (2006, p.181-2),

[...] condição de área de interface entre diferentes campos disciplinares e, como tal, um campo não unificado, não demarcado por fronteiras definidas e estáveis e muito menos por um princípio epistemológico único ou unificado.

Um campo constituído por “percursos de investigação de natureza transdisciplinar [...] que promovem o diálogo de uma construção teórico metodológica com outra, muitas vezes produzida em outro campo” é o que destaca Signorini (2006, p.182).

Sob o pretexto de enriquecer essa natureza trans e indisciplinar da Linguística Aplicada Crítica é que pretendemos enfatizar a importância dos estudos decoloniais para o âmbito desta pesquisa, que busca contribuir para a discussão e o aprimoramento da formação de educadores no Brasil. Zolin-Vez (2019, p.4) acredita que

[...] a principal contribuição das discussões sobre descolonialidade para os estudos da linguagem é buscar compreender como as práticas linguísticas, mesmo na contemporaneidade, ainda constroem as colonialidades (principalmente em relação aos purismos e fundamentalismos característicos da aceção

eurocentrada do conceito de língua) que produzem classificações hierárquicas e, portanto, dissimétricas do mundo e da vida social, tais como as conhecidas matrizes binárias e excludentes, a exemplo de científico/não científico, verdadeiro/falso e correto/errado.

Acreditamos que decolonialidade torna-se, assim, discussão cada vez mais necessária em tempos em que a necropolítica (MBEMBE, 2016) e, por conseguinte, a necroeducação (LIBERALI e CARRIJO, 2021) vêm assolando territórios historicamente minorizados por uma concepção neoliberal capitalista que, cada vez mais, promove a fatura da miséria em grupos silenciados. Os pilares de raça, trabalho e gênero constituintes das civilizações da modernidade, têm simultaneamente tentado extinguir as diferenças, traduzindo-as em desigualdades frente à máquina da produtividade, da meritocracia e do poder. A escola tem, historicamente, reproduzido essas opressões no lugar de questioná-las e derrubá-las.

Magalhães, Ninin e Lessa (2014, p.131) ressaltam que

[muito] se tem discutido sobre como pesquisadores e profissionais das escolas podem, a partir de propostas de formação que compartilhem os saberes de ambos os contextos - a universidade e a escola -, criar contextos que ressignifiquem compreensões e práticas. A primeira, repensando e reestruturando os cursos de formação de educadores quanto à criação de contextos que permitam aos futuros profissionais compreender a relação teoria-prática a partir da *práxis*; a segunda, revisitando os conceitos de ensino-aprendizagem para, apoiada em uma concepção de linguagem como constitutiva dos sujeitos, abrir espaços de discussão que favoreçam o diálogo entre os profissionais.

Assim, pensar a formação de educadores no século XXI requer pensar em docentes subversivos e (trans)formadores, crítico-reflexivos, que questionem as universalidades impostas por uma visão euro-estadunidense centralizada e colonial que invisibiliza as diferenças. Esse olhar esperado dos professores “inclui (...) observar o próprio discurso para pinçar seus próprios preconceitos e atitudes condescendentes” (CAVALCANTI, 2013, p.215) que, em um regime de necroeducação – onde quem tem poder escolhe quem tem acesso ao *o quê* e *de que forma* –, tem ocorrido cada vez menos dentro das formações iniciais e contínuas de educadores. Cavalcanti (2013) ainda resalta a importância de o professor vivenciar aquilo que ensina, necessitando, assim, saber para além do que se

pretende ensinar. Dessarte, questionamos: quais elementos e conceitos têm sido trazidos para a formação contínua de professores voltada ao desenvolvimento dessa *práxis*?

Acreditamos que os estudos decoloniais possam ser uma das estratégias, aqui entendidos como

[uma] busca por alternativas para a construção e a compreensão do mundo e da vida social no que tange às relações sociais e epistêmicas extremamente desiguais geradas por esse sistema colonial, as quais mantêm-se, na contemporaneidade, na forma das mais diversas colonialidades (ZOLIN-VESZ, 2019, p.5).

Assim, uma vez circunscrito o enquadramento desta pesquisa e suas bases teórico-metodológicas, vemos a necessidade em nos pautar e ampliar nossas discussões a partir de pesquisas outras que tenham abordado o tema da formação contínua na profissão docente, a partir dos mesmos pilares que pretendemos abarcar.

1.4 Das pesquisas correlatas

“Na natureza, nada se cria, nada se perde, tudo se transforma”
Lavoisier (1743-1794)

A fim de respaldar este trabalho e contribuir para a discussão da formação de educadores no Brasil, assim como de circunscrever o lócus de enunciação da própria pesquisa, pretendemos reunir, aqui, outros trabalhos e pesquisas que abordam, em seu âmbito, a formação de educadores e a decolonialidade.

Dessa forma, apresentamos, nesta seção, nosso percurso e mergulho em pesquisas correlatas que contribuíram não somente para alicerçar esta pesquisa, mas, também, para compreender em quê ela se difere ou amplia possibilidades quanto ao pensar e discutir a formação de educadores no Brasil. Assim, expomos as investigações já feitas acerca dos pilares deste estudo: Multiletramento Engajado; Formação de Educadores e Decolonialidade.

Para isso, partimos de uma busca nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT), do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, da

Scientific Electronic Library Online (SciELO) e das publicações compartilhadas pelo Grupo de Pesquisa LACE.

Foram muitas as tentativas de explorar produções que contribuíssem para esta pesquisa, o que, por muitas vezes, fez esta pesquisadora-autora perder-se dentre inúmeras informações e títulos cativantes, sedutores em direção a outros caminhos possíveis, para, em seguida, compreender que, no caso desta revisão, seria necessário escolher alguns critérios mais objetivos para a seleção dos trabalhos: as pesquisas deveriam estar na grande área das Ciências Humanas, mais especificamente nas áreas da Educação ou Linguística Aplicada; em português, inglês ou espanhol; e terem sido realizadas nos últimos 5 anos, ou seja, entre os anos de 2017 e 2022.

Assim, iniciamos nossa busca pelo site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Usando o descritor ‘formação de educadores’, foram encontrados 11.326 resultados. Com o intuito de encontrar trabalhos que se enquadrassem no campo de estudos desta pesquisa, inserimos o descritor “decolonialidade”, que nos apresentou 762 produções. Para refinar a busca e garantir a correlação entre a decolonialidade e a formação de educadores, foi selecionado o campo de busca avançada, garantindo ambos os descritores. Dessa vez, foram apresentadas 29 pesquisas. Quatro delas acabaram por nos chamar a atenção, porém somente 3 enquadravam-se em todos os critérios de seleção previamente mencionados.

Em seguida, partimos para a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes trazendo os descritores “formação de educadores” e “decolonialidade” no campo de busca geral. Essa primeira pesquisa resultou em 1.151.265 teses e dissertações. Dessa forma, refinamos a busca utilizando os filtros que condizem com nossos critérios de seleção, obtendo 4.272 pesquisas publicadas. Com o intuito de afunilar ainda mais os resultados, acrescentamos o descritor “Multiletramento Engajado”, porém não houve resultados apresentados. Voltando às 4.272 pesquisas, 30 trabalhos foram selecionados para uma olhar mais atento e, a partir de nossos critérios e pilares teórico-metodológicos elencados e da autorização de publicação dos trabalhos, 3 foram as pesquisas consideradas para leitura.

Nossa próxima busca deu-se no banco de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Utilizando os mesmos 2 descritores previamente mencionados, o banco nos apresentou somente uma publicação. Dessa forma, vimos a necessidade

de modificar um dos descritores para “formação de professores”, ainda mantendo o segundo descritor, o que nos rendeu mais 2 resultados. Em seguida escolhemos por inserir somente o descritor Multiletramento Engajado, o que nos trouxe uma única publicação já utilizada como referencial teórico desta pesquisa.

Por fim, utilizamos o documento interno do Grupo de Pesquisa LACE para selecionar publicações correlatas e que vêm sendo referencial para este trabalho. O documento conta, atualmente, com 1 livro, 9 capítulos de livros, 7 artigos, e 6 dissertações (sendo 4 em andamento, contando com esta), todos relacionados ao Projeto Brincadas, com publicações desde 2020 até o momento presente, em diferentes divulgadores científicos. Dessa lista, elencamos 4 trabalhos finalizados que, a partir de nossos critérios, culminaram na leitura de 2 deles.

Sobre as pesquisas em desenvolvimento, cabe ressaltá-las nesta seção. Primeiramente, por complementarem esta pesquisa, e, em segundo lugar, por ampliarem a discussão dos pilares teórico-metodológicos aqui também abordados. Um dos trabalhos é desenvolvido por Pellossi (2023), que objetiva compreender, por meio da análise dos encontros de planejamento do grupo de pesquisadores envolvidos no Projeto Brincadas, como ocorre a colaboração crítica. Para isso, a autora vem desenvolvendo seu estudo na análise dos encontros de planejamento do segundo módulo do curso, intitulado “Pelo direito de envelhecer”.

Já Oliveira (2023)¹⁰ tem como foco de seu trabalho investigar a constituição de agência transformativa compartilhada no curso, mais especificamente no planejamento e na ação formativa de uma das *lives* Hora da Brincada, e em uma disciplina do Mestrado Profissional em Educação Formação de Formadores (FORMEP).

Por sua vez, Peção (2023)¹¹ visa verificar as conexões interculturais entre povos indígenas da aldeia Tekoa Pyau, na cidade de São Paulo. Fundamentando-se nos conceitos de decolonialidade, interculturalidade, Multiletramento Engajado e Bem Viver, o trabalho tem analisado o Cineclube ocorrido na aldeia com a

¹⁰ Dissertação de Vinicius Soares de Oliveira, em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Educação: FORMEP, da PUC-SP, com término previsto para 2023. Título provisório: De aluno a formador: uma vivência de agência transformativa compartilhada

¹¹ Dissertação de Rafael da Silva Tosetti Peção, em andamento, no Programa de Estudos Pós-Graduados em LAEL, da PUC-SP, com término previsto para 2023. Título provisório: A interculturalidade em um projeto de pesquisadores de LA e Educação com crianças da Tekoa Pyau: Multiletramento Engajado como prática insurgente.

colaboração de educadores indígenas, do grupo EntreTodos e da organização do Projeto Brincadas.

Por fim, Modesto-Sarra (2023)¹² tem pesquisado mais a fundo as ações do Projeto Brincadas, objetivando descrever como, no primeiro semestre de 2021, essas ações foram organizadas a partir do Multiletramento Engajado, focalizando a criação de inéditos-viáveis por meio do brincar em uma perspectiva de *práxis* decolonial.

Para facilitar a compreensão dos resultados adquiridos nestas buscas, organizamos os dados no quadro a seguir.

¹² Dissertação de Luciana Koll Modesto-Sarra, em andamento, no Programa de Estudos Pós-Graduados em LAEL, da PUC-SP, com término previsto para 2023. Título provisório: Projeto Brincadas: ações possíveis para criação do inédito viável e para uma *práxis* decolonial.

Quadro 1: Resultado de pesquisa nos Bancos de Dados

“Formação de Educadores” e “Decolonialidade” (com filtros)				
	BDTD	Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES)	SciELO	Publicações GP LACE - Brincadas
Resultados	29	4.272	1	-
Selecionados	4	30	1	-
Lidos	3	3	1	-
“Formação de Professores” e “Decolonialidade”				
	BDTD	Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES)	SciELO	Publicações GP LACE - Brincadas
Resultados	-	-	2	-
Selecionados	-	-	2	-
Lidos	-	-	1	-
“Multiletramento Engajado”				
	BDTD	Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES)	SciELO	Publicações GP LACE - Brincadas
Resultados	-	-	1	19
Selecionados	-	-	1	4
Lidos	-	-	1	2

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023)

A partir da pesquisa nas bases de dados, foi possível perceber que, não levando em conta algumas publicações do GP LACE, são mínimos os trabalhos que articulam os principais pilares desta pesquisa: Formação de Educadores, Decolonialidade e Multiletramento Engajado (ME). Assim, entendemos a importância deste estudo para a contribuição no debate sobre formação docente, em um espectro mais amplo e numa perspectiva decolonial, por meio do ME. As pesquisas selecionadas mostraram-nos lacunas as quais pretendemos preencher por meio deste estudo. Na sequência, apresentamos um quadro organizador das pesquisas

lidas, para, em seguida, discorrer um pouco mais sobre suas contribuições para o debate que queremos travar.

Quadro 2: Pesquisas correlatas lidas¹³

Base de Dados	Referência	Modelo
BDTD	FUCHS, Henri Luiz. A formação docente a partir de currículos decoloniais: análise de experiências instituintes em cursos de Pedagogia na Abya Yala. Universidade La Salle, 2019.	TESE
BDTD	ARAÚJO, Mariane Dias. Demarcando território: tensionamentos nas pesquisas de autoria indígena no contexto da Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI). Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2019.	DISSERTAÇÃO
BDTD	MARSON, Isabel Cristina Vollet. Multiliteracies, translingual practice and english as a lingua franca: decolonizing teacher education in a public university in Brazil. Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2019.	TESE
Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES)	MOURA, Eduardo Junio Santos. Des/obediência na de/colonialidade da formação docente em arte na América Latina (Brasil/Colômbia). UFMG, Belo Horizonte, 2018.	TESE
Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES)	OLIVEIRA, Cleidiane Lemes de. Marcas da perspectiva decolonial no curso de licenciatura em educação do campo (Lecampo): aproximações e distanciamento. PUC-MG, Belo Horizonte, 2017.	DISSERTAÇÃO
Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES)	SOUZA, Sullivan Ferreira de. Colonialidade do saber no ensino de Filosofia: um estudo em duas Universidades Públicas de Belém. Universidade do Estado do Pará. Belém, 2017.	DISSERTAÇÃO
SciElo	OLIVEIRA, Everton Pessoa de; LIBERALI, Fernanda Coelho. Práticas translingues como instrumento decolonial para alargar gretas. D.E.L.T.A. , v.39, n.1, p.1-31, 2023.	ARTIGO
SciElo	MACHADO, Rodrigo Corrêa Martins; SOARES, Ivanete Bernardino. Por um ensino decolonial de literatura. RBLA , v.21, n.3, p.981-1005, 2021.	ARTIGO

Continua na próxima página

¹³ Para maiores informações sobre os trabalhos apresentados, verifique o Quadro de Pesquisas Correlatas, no Apêndice 1.

Continuação Quadro 2

Base de Dados	Referência	Modelo
Publicações GP LACE - Brincadas	LIBERALI, F. C.; MAZUCHELLI, L. P.; MODESTO-SARRA, L. K. O brincar no Multiletramento Engajado para a construção de práticas insurgentes. Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED, v.2, n.6, p.1-26, 2021.	ARTIGO
Publicações GP LACE - Brincadas	LIBERALI, F. C.; FUGA, V. ; VENDRAMINI-ZANELLA, D.; MAZUCHELLI, L. P.; KLEN-ALVES, V.; MODESTO-SARRA, L. K.; OLIVEIRA, E. P.; RODRIGUES, P.A.; PEJÃO, R. S. T. A vivência crítico-colaborativa para a superação das opressões. Psic. da Ed. , São Paulo, v.54 (esp.), p.51-62, 1º sem. de 2022.	ARTIGO

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023)

Fuchs (2019) contribui para pensarmos um currículo de formação decolonial desde uma composição intercultural que vise a emancipação dos sujeitos por meio da dinâmica flexível da inter(trans)disciplinaridade a partir da docência partilhada com a comunidade, buscando uma formação outra proveniente das vivências de povos e culturas diversos e pluriversais, em um contexto de educadores indígenas. Ainda no campo da Educação Indígena, Araújo (2019), com o olhar voltado para a linguagem matemática, identifica tensões na relação entre o saber da área específica de conteúdo e as tradições dos povos originários como uma das formas de operação da interculturalidade, apontando a resistência à ideia de um modelo único de se operar, evidenciando, assim, epistemologias outras e matemáticas indígenas, trazendo os Percursos dos educadores, propostos no objeto da pesquisa, como primordiais para a promoção de uma formação intercultural.

Ambos os trabalhos citados acima trazem a interculturalidade e a decolonialidade a partir de contextos de formação com povos originários, nos quais o choque dos saberes acadêmicos com os saberes milenares e historicamente silenciados mostra possibilidades de formações outras, do encontro e da (r)existência para uma atuação docente decolonial e intercultural, que viabilize transformações nas injustiças social, epistêmica, ecológica, curricular e cognitiva.

Outras pesquisas como Oliveira (2017) e Moura (2018) trazem a decolonialidade na especificidade da formação de professores do campo e de artes, respectivamente. Enquanto Moura (2018) baseia-se na teoria decolonial para

repensar as narrativas modernistas eurocentradas na Arte, na Educação e na formação inicial de arte-educadores, contribuindo para o (re)conhecimento das identidades do Sul, Oliveira (2017) constata que o curso Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo) traz em sua construção e organização traços decoloniais, percebendo o desafio da construção de uma educação outra comprometida com a transformação social.

Ambos os trabalhos apresentam práticas decoloniais possíveis na formação de educadores em seus contextos específicos, apontando a importância de tematizarmos as formações inicial e contínua de educadores para fora do olhar colonial, hegemônico, que, aparentemente, tem-se mantido nos meios acadêmicos e, conseqüentemente, reproduzido na Educação, como um todo.

Souza (2017) estuda exatamente as práticas formativas acadêmicas no curso de Filosofia em duas universidades públicas brasileiras: a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Universidade do Estado do Pará (UEPA). Revela, como resultado de sua pesquisa, uma filosofia universal abstrata e neutra, que nega a existência da filosofia latino-americana e se encontra a serviço de uma hegemonia colonial, fortalecendo a colonialidade do saber. Assim, propõe que, para haver projeto intercultural e decolonial nas universidades estudadas, é necessária a participação dos múltiplos segmentos culturais da sociedade amazônica, de forma horizontal e democrática.

Machado e Soares (2021) pontuam o ensino de literatura a partir da exclusão da cultura de grupos subalternizados, objetivando ampliar a discussão acerca do impacto da colonialidade do saber no contexto desse ensino. Fundamenta, assim, uma proposta de ensino de literatura balizada na diversidade cultural e, para isso, orienta a reflexão da formação docente para esse olhar inclusivo e de democratização cultural.

Esta pesquisa bebe, portanto, desses trabalhos acima indicados, ao compreender e defender a perspectiva apresentada pelos pesquisadores. Porém, apresentamos algumas diferenças importantes que, acreditamos, possam colaborar para a discussão a respeito de uma formação decolonial em outros contextos. Um dos pilares que apresentamos aqui, o Multiletramento Engajado, tem sua referência na Pedagogia dos Multiletramentos, e, por esse motivo, a pesquisa de Marson (2019), que nos traz em seu trabalho os multiletramentos e a multimodalidade,

também nos embasa e permite ampliação da discussão que aqui se quer travar acerca de possibilidades de formações contínuas decoloniais de educadores.

Marson (2019) apresenta a identificação, por professores e alunos, dos multiletramentos e da multimodalidade como recursos didático-pedagógicos, enfatizando a necessidade de se trabalhar diferentes modos semióticos para a construção de significado nas aulas de língua, assim como a importância da formação contínua, reconhecendo que as mudanças da *práxis* pedagógica demandam tempo e disponibilidade de diferentes recursos. As discussões apontadas no estudo refletem como as concepções de graduandos e professores acerca de conceitos concernentes ao ensino de línguas traz consequências para suas próprias práticas na atualidade.

Dentro da proposta dos multiletramentos, o artigo de Liberali *et al.*(2021), intitulado “O brincar no Multiletramento Engajado para a construção de práticas insurgentes”, embasa esta pesquisa ao apoiar-se na luta decolonial contra a necropolítica. O artigo analisa o planejamento, as trocas e a gravação em vídeo de um dos encontros formadores do Projeto Brincadas, que tematizou a luta e o orgulho de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, *Queer*, Intersexos, Assexuais e outras identidades (LGBTQIA+). Além da pesquisadora-autora ter participado desses momentos analisados, os resultados mostrados no artigo apresentam como o brincar, dentro da prática insurgente do ME, pode instrumentalizar o enfrentamento às colonialidades e ancorar possibilidades para a construção de vivências, experiências e potencialidades de ação, em busca de maneiras outras de ser e estar no mundo. Compreendemos essa publicação como a pesquisa que traz todos os pilares deste trabalho, analisando práticas outras com temáticas diferentes. Assim, esta pesquisa focaliza ainda mais a formação do sujeito educador, a fim de ampliar a discussão que o artigo propõe.

O segundo artigo de Liberali *et al.* (2022), respaldado na colaboração crítica, fundamenta teórico-metodologicamente nosso presente estudo. Analisando o planejamento de uma Brincada de Festa Junina, o foco do artigo permanece na colaboração crítica entre os pesquisadores formadores do Grupo de Pesquisa LACE. O que foi possível averiguar é a importância da colaboração crítica na superação de movimentos de opressão experienciados no contexto acadêmico. Esse artigo potencializa a ação da colaboração crítica na superação de opressões, ao focalizar a posição do pesquisador-formador em contexto similar ao analisado

nesta pesquisa. Assim, acredita-se que, com foco na formação de professores, este trabalho amplia a discussão da importância da Colaboração Crítica nos espaços formadores, principalmente quando permeados pelo brincar, numa perspectiva de ME.

Já o trabalho de Oliveira e Liberali (2023) focaliza as práticas translíngues como instrumento para práticas decoloniais no contexto de formações do Programa Digitmed, sediado na PUC-SP, em que pesquisadores, educadores e estudantes surdos e ouvintes reúnem-se para a criação de coletivos de investigação e ação que pretendem transpor injustiças e desigualdades sociais. A publicação mostra que a translinguagem pode ser um movimento insurgente, instrumentalizando surdos e ouvintes para transpor barreiras, possibilitando expandirem suas condições decoloniais de coexistência.

Acreditamos que a pesquisa apresentada nesta dissertação, por sua vez, contribui para a discussão já travada pelos autores acima mencionados, ampliando o debate, uma vez que traz, primeiramente, um agrupamento de sujeitos, diferente dos acima citados, não se enquadrando em um contexto de Educação Indígena, Rural ou de áreas específicas do conhecimento, assim como, não abarcando o encontro somente de educadores, mas possibilitando as trocas com graduandos e estudantes da Educação Básica, ampliando, desse modo, as possibilidades de troca.

Da mesma maneira, este estudo propõe-se a compreender como o brincar, numa perspectiva vigotskiana, dentro de uma proposta de Multiletramento Engajado, pode possibilitar uma formação decolonial e potencializar a agência transformadora de seus participantes em seus diversos contextos. Entendemos, portanto, que o que aqui propomos, possibilita articulação e ampliação dos debates já travados pelos pesquisadores destacados acima, tomando como base conceitos teórico-metodológicos similares, para ampliar as possibilidades de uma formação contínua de educadores que viabilize transformação das injustiças socio-histórico-epistêmico-ambientais.

Assim, compreendemos ser imprescindível pensar os diferentes contextos de formação inicial e contínua de educadores no Brasil, caminhando para um projeto decolonial, que descarta universalidades e busca pensamentos pluriversais; que, não obstante, é conflituoso, porém emancipador e subversivo. Dessa forma, vemos necessária a explicitação de nossos pilares para esta pesquisa.

1.5 Dos objetivos e perguntas da pesquisa

“A mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original.”
Albert Einstein (1879-1955)

Entendido que este trabalho encontra-se circunscrito à Linguística Aplicada Crítica, compreendendo esta como a possibilidade de uma prática problematizadora, assumindo escolhas ideológicas, políticas e éticas, e com a contribuição dos estudos decoloniais, nosso objetivo geral é investigar a possibilidade de uma formação contínua decolonial de educadores. Assim, nosso objetivo específico se atém em reconhecer as atividades que convidam e mobilizam os/as participantes à possibilidade de práticas decoloniais dentro de uma proposta de Multiletramento Engajado. Para esse fim, apresentamos uma pergunta de pesquisa, seguida de duas subperguntas:

1) De que modo(s) o Multiletramento Engajado propiciou uma formação decolonial?

1a) Quais práticas do Multiletramento Engajado foram realizadas?

1b) De que forma essas práticas constituíram possibilidades decoloniais? Por quê?

Esta pesquisa, assim como todo o processo de sua realização, fundamentam-se teórico-metodologicamente na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (MAGALHÃES, 1990, 2011), que visa à produção de conhecimento crítico, a partir de relações colaborativas entre os participantes, construindo novas possibilidades de aprender-ensinar e demandando uma postura ativa e agentiva crítica de todos os envolvidos. Embasada em Engeström (2003) e Magalhães (2010, p.18), aponta que a PCCol constitui-se como uma atividade que se organiza com a intenção dialógica e dialética de ações recíprocas entre participantes e pesquisadores, para a escuta do outro, considerando as ações e os discursos deste, e possibilitando repensar as suas próprias. A PCCol é um projeto, assim como a Decolonialidade, e é a intenção principal e primordial que suleia¹⁴ esta pesquisa, bem como as relações que se quer

¹⁴ Do verbo sular, de Paulo Freire, utilizado em seu livro *Pedagogia da Esperança* (1994, p.218-219). Chamando a atenção para a conotação ideológica do termo “nortear”, Freire atestou como de

promover a partir dos encontros do próprio curso.

O estudo aqui proposto inicia-se com esta introdução já percorrida, para, em seguida, apresentar nosso contexto de pesquisa, discutindo acerca do curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”, foco principal da investigação. Em seguida, pretende-se esclarecer em quais fundamentos este trabalho se baseia, apontando conceitos essenciais para a discussão que se quer travar. Consecutivamente, explicitamos a metodologia abordada para o trabalho, para, em seguida, analisar os dados coletados durante o curso, análise esta que se dará partindo de um olhar geral para focalizar um ponto específico. Neste caso, o cerne de nossa análise se dará em um único módulo do curso e ocorrerá não de maneira canônica mas sim ao longo das descrições dos dados coletados. Finalizamos, então, com as considerações finais e os caminhos possibilitados e possíveis a partir do contato e aprendizado coletivamente construído *no e pelo* encontro.

suma importância assumirmos nossa herança colonial como condição para superá-la, para, então, trazeremos uma ótica do Sul, caracterizando uma perspectiva epistemológica e política. *Sulear* significa construir paradigmas outros, alternativos, a partir de nossas próprias circunstâncias, não como uma visão binária-excludente, mas uma percepção das vozes erguidas daqueles que foram e têm sido marginalizados pela colonialidade/modernidade.

2 O CURSO “PROJETO BRINCADAS: Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”

“Brincar é um ato de liberdade, de criação e de construção de sentidos”.
Patrícia Corsino (2010)

Nesta seção, pretendemos descrever o percurso tomado para a criação e encaminhamento do curso em questão, já resvalando em uma análise, ainda que breve, que conecte as teorias fundantes deste trabalho. Para isso, subdividimos a seção, explicitando onde, quando e como surge o Projeto Brincadas; a partir daí, nos situarmos nele, como pesquisadores-brincantes e, assim, nos atermos à descrição e à análise do curso em questão.

Nosso foco de análise, a partir do qual pretendemos responder as perguntas desta pesquisa, mencionadas anteriormente, será restrito a um único módulo do curso, intitulado “Decolonialidade e Currículo Desencapsulado”, e será mais profundamente comentado na seção de análise dos dados.

2.1 O Projeto Brincadas e seu contexto

“De Espinosa a Carapicuíba”
Fernanda Liberali (2022)

Nesta subseção, pretendemos explicar o surgimento do Projeto Brincadas e o momento sócio-histórico-cultural no qual se insere. Para isso, organizamos a seção, primeiramente, contextualizando o momento sócio-histórico, para, em seguida, explicar seu propósito e *práxis*. A subseção final explicita como, onde, de que forma e quando a pesquisadora-escritora se insere no projeto.

2.1.1 Contexto: *como, onde e quando* surge o Projeto Brincadas

“De repente, não sabemos como será o amanhã.”
Achille Mbembe (1957-)

Em resposta ao contexto da pandemia da COVID-19 e em consonância com a *Global Play Brigade*¹⁵ (comunidade voluntária de ativistas lúdicos e performáticos,

¹⁵ Sobre a *Global Play Brigade*, acessar: <https://www.globalplaybrigade.org/>

improvisadores, palhaços, músicos, educadores e terapeutas do mundo todo), inicia-se o “Projeto Brincadas: o inédito viável em tempos de crise”, sediado no programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com o intuito de promover encontros virtuais, *lives* e ações direcionadas à educação e ao suporte para acolhimento psicológico e financeiro de grupos e sujeitos em situação de vulnerabilidade extrema.

Envolvendo alunos, pesquisadores, formadores, especialistas, mestres e doutores de diferentes áreas acadêmicas, mas principalmente dos programas de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), Educação: Formação de Formadores (FORMEP) e Educação: Currículo (CED), da PUC-SP, trata-se de um projeto internacional de extensão e pesquisa coordenado pela professora Dr^a Fernanda Liberali. Entre 2020 e 2021, o “Projeto Brincadas: o inédito viável em tempos de crise” pôde atender mais de 30 mil pessoas através do uso das redes sociais como *Facebook*, *Youtube*, *Instagram*, *WhatsApp* e *Gmail*, contando com suas divisões: Brincada do Ouvir, Brincada do Apoio, Brincada do Brincar e Brincada da Educação, descritas em detalhes, a seguir.

2.1.2 O Projeto de Extensão Brincadas: o inédito viável em tempos de crise

“Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia.”
Marina Colasanti (1972)

O Projeto Brincadas conta, como já mencionado, com subprojetos que encaminham diferentes ações e requerem múltiplos planejamentos. Por meio da Brincada do Ouvir, em parceria com a *Deep School*¹⁶ (escola de psicanálise situada em São Paulo), mais de 500 pessoas de diversas regiões do Brasil e com idades e religiões distintas, desamparadas pela necropolítica e fragilizadas no momento pandêmico, passaram por escutas acolhedoras e atentas de voluntários (entre eles psicanalistas, psicólogos, médicos e educadores), tendo os casos mais graves encaminhados para sessões *online* gratuitas com especialistas.

Já na Brincada de Apoio, com o intuito de combater a negligência do Estado em relação às vidas e às linhas abissais (SANTOS, 2007) evidenciadas pela pandemia, outro grupo de voluntários com diferentes formações agiu em diversas

¹⁶ Sobre a *Deep School*, acessar: <https://www.institutodeep.com.br/>

frentes, com o objetivo de angariar fundos por meio de doações individuais e de entidades, para compra, organização e distribuição de recursos materiais e financeiros para comunidades em situação de vulnerabilidade social, por todo o Brasil. Dessa vez, mais de 200 famílias da cidade de São Paulo puderam receber doações de roupas, livros, cestas básicas, kits de higiene, brinquedos e material escolar. Foi dado suporte à divulgação dos trabalhos artesanais da aldeia Tavaí, em Florianópolis, assim como doações de madeiras para reformas de moradias, ração para animais abandonados e roupas de frio para a aldeia Tekoá Pyau, em São Paulo. Foram também promovidos eventos nesta e em outras comunidades, como um dia de cortes de cabelo gratuitos, festa de Dia das Crianças e campanha e festa de Natal, ocorrida no Quilombo Caçandoca, em 2021, em Ubatuba.

A Brincada do Brincar iniciou-se em 2020, para promover ações voltadas a famílias, estudantes e educadores, possibilitando a Brincada Jovem, na qual jovens de escolas públicas decidiram seus temas de discussão e encontros, com foco no Brincar, e organizaram *lives*, via YouTube, com discussões sobre filmes, autoria de poemas, produção de música, vídeos e *slams*. Em 2021, ela se fundiu com a Brincada da Educação a fim de realizar essas trocas de experiência com pais, alunos e educadores acerca das questões relacionadas à educação presencial ou à distância, e agir com crianças, jovens e adultos para experimentar e criar situações diversas por meio do brincar. Pela Brincada da Educação, em 2020, foram feitas 20 *lives* intituladas “Hora da Brincada”, com debates de temáticas no campo da Educação, tornando-se um ambiente de formação de formadores, convidando a comunidade escolar para refletir sobre situações impostas pela pandemia e vislumbrar alternativas outras, vivendo, assim, o inédito viável em seus contextos.

Também em 2020 e início de 2021, a Brincada da Educação, em sua versão Brincada dos Gestores (SILVA, 2022) realizou reuniões virtuais com gestores de escolas, via *Zoom* e *Whatsapp*, organizando com esse grupo específico duas *lives*.

Já em 2021, com a fusão entre ambas as Brincadas (do Brincar e da Educação), ocorreram oito *lives* “Hora da Brincada” e foram transmitidos 24 encontros virtuais com pesquisadores nacionais e internacionais. Disponibilizou-se por meio das redes sociais do Projeto nove propostas didáticas¹⁷ de Brincadas fundamentadas no Multiletramento Engajado, realizadas por alunos dos cursos de

¹⁷ As propostas podem ser encontradas na página do Youtube do Projeto Brincadas: <https://www.youtube.com/watch?v=IQ11Rus4b6M&list=PLxJ2Gs-fY2HfAywQr2jTdo5X0RZr90dUa>.

Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) e Formação de Formadores (FORMEP), ambos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

As temáticas abordadas pela Brincada da Educação são de relevância para o momento histórico vivido e vão ao encontro do que preconiza Ballestrin (2013), que, apoiada em Quijano (2005), afirma que é nas instâncias das classificações de raça, gênero e trabalho que as relações de exploração e conflito estão ordenadas. Essas classificações são as que constituem a formação do capitalismo mundial colonial/moderno do século XVI, que vivemos ainda hoje. Nesse prisma, os encontros têm como tema principal os marcadores de gênero, raça e trabalho, sem contudo apagar as interseccionalidades possíveis, como idade, por exemplo.

Ademais, em ação conjunta com o BR Cidades¹⁸, a Brigada pela Vida, o Fórum de Trabalho Social em Habitação e Ser, o Projeto Brincadas ofereceu o curso de formação “Ciclo de Formação para Elaboração de Bairro Participativo - Cidade e Educação”. Ocorrido ao longo de cinco encontros de duas horas cada, focalizou membros das comunidades escolares e atingiu cerca de 50 participantes de escolas públicas municipais e estaduais de São Paulo. Em 2021, foi também uma ação do Projeto Brincadas a realização do curso de extensão gratuito “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação” que contou com 167 inscritos, sendo destes, cerca 30 participantes ativos, e que é objeto de análise deste trabalho.

2.2 Planejamento e organização do Curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”

“Há muitas coisas que não se aprendem só pensando, é preciso vivê-las.”
Michael Ende (1929-1995)

Durante as reuniões do Projeto Brincadas ocorridas no primeiro semestre de 2021, sentiu-se a necessidade de expandir os encontros e *lives* para uma formação gratuita, que abrangesse a diversidade de educadores e formadores brasileiros alocados em diferentes partes do país e do mundo. Assim, nasceu a ideia de transformar as experiências e teorias vividas e praticadas nos encontros das Brincadas em um curso remoto de extensão, *online*, para educadores e interessados

¹⁸ Projeto Brasil Cidades, disponível em: <https://www.brcidades.org/>. Acesso em: 15 maio 2023.


em educação, integrando as atividades da Brincada do Brincar e da Hora da Brincada.

Acreditou-se que, como curso de extensão, as propostas trabalhadas no Projeto Brincadas teriam potencial para engajar educadores, criando uma relação contínua e recíproca com a rede de seguidores do Projeto nas mídias sociais. Dessa forma, possibilitaria acesso aos formadores do Projeto Brincadas, às maneiras como esses parceiros e educadores têm ressignificado o trabalho em suas práticas, e, com isso, têm impactado seus fazeres pedagógico e social.

Assim, em 11 de agosto de 2021, foi feita a primeira reunião dedicada ao desenho do curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação” e suas propostas. As decisões envolveram divulgar o curso pelas redes sociais do Projeto Brincadas (*Facebook, Instagram e Youtube*), utilizar a plataforma *Google Sites* como o sistema de comunicação oficial do curso entre participantes e formadores e o desenho dos tipos de atividades a serem propostos como três *lives* Hora da Brincada, três encontros síncronos e tarefas assíncronas.



Com o intuito de captar educadores da rede pública, uma preocupação foi a de garantir um curso de extensão de 30 horas, com certificação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), instituição à qual o Projeto Brincadas está ligado. Assim, as atividades propostas e pensadas contemplariam essas horas incluindo leituras obrigatórias e propostas com acesso a meios multimodais para interações e conexões entre as leituras nas tarefas assíncronas, além das seguintes datas para os encontros síncronos, apresentadas no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3: Organização dos Encontros

Módulo	Encontro - Tema	Data	Plataforma	Arte
Módulo 1: Decolonialidade & Currículo Desencapsulado	Brincar - Poder Feminino	20/set/2021 (seg)	ZOOM	
	Hora da Brincada Poder Feminino	04/out/2021 (seg)	ZOOM/ Facebook	

Continua na próxima página

Continuação Quadro 3

Módulo	Encontro - Tema	Data	Plataforma	Arte
Módulo 2: Multiletramento Engajado para a prática do Bem Viver	Brincar - Pelo Direito de Envelhecer	18/out/2021 (seg)	ZOOM	
	Hora da Brincada Pelo Direito de Envelhecer	03/out/2021 (qua)	ZOOM/ Facebook	
Módulo 3: Brincar & Atividade Social	Brincar - Atividade Social e Multiletramento Engajado: Currículo como (Trans)formação	22/nov/2021 (seg)	ZOOM	
	Hora da Brincada - Demarcação e Justiça Ambiental	29/nov/2021 (seg)	ZOOM/ Facebook	

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022)

Os dois primeiros encontros já possuíam tema específico desde esta primeira reunião de planejamento, uma vez que este já havia sido planejado, trabalhado e avaliado pelo grupo de formadores do Projeto, durante as aulas de uma disciplina do programa FORMEP, ministrada pela organizadora e fundadora do projeto, professora Dr^a Fernanda Coelho Liberali, intitulada “Multiletramento Engajado na formação de educadores e formadores”.

Os temas seguintes do curso foram planejados ao longo dos próximos encontros, de acordo com as urgências e emergências dos contextos vividos por todos os envolvidos. Em 18 de agosto, uma segunda reunião de planejamento ocorreu, focalizando a organização da divulgação do curso pelas redes sociais do Projeto Brincadas, que teve início em 20 de agosto de 2021, com acesso à plataforma Even3 para as inscrições e informações sobre o curso, em vídeo e por escrito.

No dia 25 de agosto, o curso já contava com 53 inscritos. Um *Padlet* já havia sido criado como um repositório de ideias para as tarefas assíncronas, incluindo vídeos de Brincadas anteriores que serviam para discussão dos conceitos de Multiletramento Engajado, Decolonialidade e Brincar, por exemplo, além de conter sugestões de leituras para o embasamento desses conceitos. Nesse encontro com os formadores do curso, foram pensadas ideias de atividades prévias, utilizando-se de diversas multimídias para a apresentação dos participantes e relevância do curso para a sua prática.

Em 1º de setembro, o curso já somava 96 inscritos, sendo: 52 professores, 16 graduandos, 11 gestores e 17 que se identificaram como *outros* em nossa ficha de inscrição. Reuniões paralelas voltadas à criação do programa e do site do curso passaram a ocorrer. Em 08 de setembro, foi apresentado o programa e o site¹⁹ do curso à equipe de pesquisadores. Em 15 de setembro, a reunião focalizou a organização do primeiro encontro síncrono, que ocorreria no dia 20 do mesmo mês, das 19h30 às 21h30, via *Zoom*, intitulado “Poder Feminino”.

Dois dias após o primeiro encontro síncrono, uma nova reunião acordou a criação do vídeo-resumo do encontro ocorrido para, então, focalizar a criação de uma proposta assíncrona, relacionando a experiência vivida com os textos e tarefas assíncronas sugeridas para esse primeiro módulo do curso, organizado e intitulado no site como “Decolonialidade e Currículo Desencapsulado”. Durante esse mesmo encontro, foi organizada a *live* Hora da Brincada – decorrente do primeiro tema trabalhado, e que ocorreria em 4 de novembro, das 19h30’ às 20h30’ – e o convite para que os inscritos assistissem sincronamente, podendo participar via *Zoom* ou *Youtube*, ou, ainda, assistir posteriormente, como uma tarefa assíncrona.

Nessa mesma reunião, em 22 de setembro, surgiu a sugestão de tema para o segundo encontro síncrono: Idadismo. Já no final de setembro, dia 29, foi desenhado, em detalhes, o roteiro da Hora da Brincada que ocorreria no dia 04 de outubro – convite divulgado via *Whatsapp* aos participantes e via *Facebook* a outros interessados em assistir ao encontro. Nessa mesma pauta, discutiu-se mais aprofundadamente quais tarefas, brincadeiras e propostas faríamos aos participantes a partir do tema escolhido.

¹⁹ Para maiores informações acerca do site como produto final do curso, acessar: <https://sites.google.com/view/cursoextensao-projetobricadas/menu>

Dois dias após a *live* relacionada ao primeiro encontro síncrono, o grupo de formadores determina os convidados para o próximo encontro, a ser realizado no dia 18 de outubro, intitulado “Pelo direito de envelhecer”, focalizando o tema idadismo. Os formadores também organizaram todas as etapas do encontro, a partir da proposta do Multiletramento Engajado.

Em 13 de outubro, outra reunião acontece organizando as tarefas assíncronas e leituras previstas para o segundo módulo, nomeado, no site, como “Multiletramento Engajado para a Prática do Bem-viver”. Decide-se também que, ao final desse segundo módulo, um vídeo-resposta às perguntas e soluções dadas nas tarefas assíncronas seria gravado e distribuído aos participantes, via *Whatsapp*, e inclusão no *site*. Importante reforçar que todos os *links* gerados pelos encontros, assim que ocorridos, foram inseridos no *site* “Curso Brincada: Multiletramento Engajado: Currículo como (Trans)Formação”, para o fácil acesso dos participantes e futuras consultas e acessos que pudessem vir a ocorrer por parte de todo e qualquer interessado.

Em 20 de outubro, dois dias após o segundo encontro síncrono do curso, uma nova reunião define que o terceiro e último encontro abordaria uma proposta a partir da qual os participantes escolheriam um dos temas sugeridos pelos formadores, criando pequenos grupos, para, então, produzirem sua própria Brincada, seguindo as etapas do Multiletramento Engajado e colocando em prática os conhecimentos construídos no percurso proposto. Define-se também um formulário de avaliação do curso, a ser enviado aos participantes ao final deste.

Uma semana depois, o encontro de planejamento se volta ao desenho da segunda *live* Hora da Brincada, que trataria do tema do segundo encontro síncrono “Pelo direito de envelhecer” e ocorreria em 3 de novembro, das 19h30’ às 20h30’, via *Zoom*, com transmissão ao vivo pelo *Youtube*.

Em 10 de novembro, planejou-se o último encontro síncrono, parte do terceiro e último módulo do curso, intitulado “Brincar e Atividade”. Nesse módulo, não houve tarefas assíncronas prévias, uma vez que os grupos gerados no encontro síncrono teriam de criar uma possível Brincada sobre o tema sorteado no encontro. Uma semana após esse planejamento, delimita-se, em uma nova reunião, que, devido à grande evasão de participantes ao longo do curso, os formadores disponibilizariam somente dois temas para a criação de dois grupos: questões indígenas e justiça ambiental. Ficou determinado, também, que a última *live* prevista para 6 de

dezembro seria destinada aos participantes ou a alguns integrantes dos grupos, para que apresentassem suas propostas de Brincada juntamente com convidados representantes de aldeias indígenas.

Após o término das atividades síncronas e assíncronas, em 14 de dezembro, via *Whatsapp*, compartilhou-se com os participantes o formulário de avaliação do curso, obtendo-se um total de, somente, 8 respostas²⁰.

A fim de resumir o percurso do planejamento do curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”, explicaremos, de forma concisa, o que detalhamos acima. O curso contou com 3 encontros virtuais via *Zoom*, 3 *lives* Hora da Brincada, via *Facebook* e *Youtube*, e tarefas assíncronas em plataformas digitais diversas, como *Google Sites*, *Google Drive*, *Padlet*, entre outras, organizados pela equipe do Projeto Brincadas, em colaboração com alunos dos programas de pós-graduação LAEL, FORMEP e CED.

Nos primeiros dois encontros síncronos foram vivenciadas propostas curriculares organizadas a partir do Multiletramento Engajado e pautadas no brincar. Nas duas primeiras *lives* Hora da Brincada, houve a oportunidade de refletir sobre as vivências dos encontros síncronos e correlacioná-las à teoria apresentada nas tarefas assíncronas. Os dois últimos encontros foram destinados à experiência de se criar uma Brincada a partir do, até então, objeto de estudo do curso - Multiletramento Engajado.

Dessa forma, foi possível proporcionar, na formação, a *práxis*, integrando teoria, prática e reflexão sobre a prática em um espaço de discussão e engajamento por meio de vivências e debates. Participantes foram convidados para (re)pensarem meios e possibilidades de busca por uma sociedade mais equânime. Pautada na multiculturalidade, multimodalidade e multimídia, a formação permitiu a integração do ensino e extensão em que estudantes da pós graduação e da graduação puderam ter atuação legítima na proposição de formas efetivas de lidar com a realidade.

A proposta de construção curricular inter/transdisciplinar por meio de mídias e de um trabalho de conscientização sobre o uso de diferentes recursos multimodais para significar permitiu repensar o currículo fora das cápsulas e aberto para a vida,

²⁰ A compilação dessas respostas encontra-se no *link*:
<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1AlZW9yiovUBskrNFw151t82kKgKtYuxq7PU6vXzZH14/edit?usp=sharing>.

em um engajamento dos alunos e educadores com a realidade, para além dos muros das escolas. Assim, exemplos de trabalhos nas diferentes áreas, como matemática, história, geografia, ciências, linguagens e literatura, foram realizados em contextos virtuais, por meio de diferentes aplicativos e mídias e com a possibilidade de oferecer o brincar como modo de organizar as ações.

Ao final do curso, esperava-se que os e as participantes pudessem:

1. Repensar o currículo fora das cápsulas e aberto para a vida, de modo a promover um engajamento dos alunos com a realidade para além dos muros das escolas.
2. Planejar e desenvolver a implementação de planos de aula nos quais os conceitos discutidos no curso estivessem integrados em seu dia a dia na escola.
3. Incorporar os novos conceitos de Multiletramento Engajado na prática pedagógica, em seu contexto escolar.
4. Avaliar criticamente as *lives* e os encontros do Projeto Brincadas, e relacioná-los às suas práticas específicas de sala de aula.

2.3 Pesquisadores(as)-Formadores(as)²¹ e Participantes

"Minha voz é meu poder, minha história é minha
identidade."
Chimamanda Ngozi Adichie (1977-)

Nesta seção, pretende-se apresentar, de maneira breve e sucinta, os sujeitos envolvidos no processo de planejamento e execução da proposta formativa – objeto

²¹ Muitas discussões têm ocorrido em contextos de pesquisa nos mais diversos cursos, e também em *blogs* e redes sociais, focalizando modos não sexistas de uso da linguagem no Português Brasileiro (PB). Há, no entanto, uma carência de estudos científicos a respeito da construção linguística do gênero neutro quando confrontada aos limites do nosso sistema linguístico. Ainda que pesquisadores apontem para usos da terminação em *-e* para grande parte de substantivos, e também para a reconstrução do quadro pronominal, por meio dos sistemas *Elu, Ile, Ilu, Ei*, consideramos o pensamento de Orlandi (2017), ao destacar o fato de que embora se milite por uma língua(gem) neutra e se demonstre resistência às formas sexistas de uso do PB – aspecto relevante para esta pesquisadora –, há uma historicidade da língua (ORLANDI, 1999) que, neste momento, não contempla completamente o gênero neutro, mas que, a partir dos movimentos de resistência, poderá romper com o sistema, em alguns anos de percurso da língua/linguagem. Assim, os usos que aqui se faz de artigos/pronomes/terminações para determinar o gênero, quando em citações de autores, respeitarão o modo como estes imprimiram em seus textos; quando indicando dados desta pesquisa, serão grafados a partir do padrão *o/a, os/as*, estável no PB, indicando, ainda que não de modo linguisticamente explícito, o respeito pelo gênero neutro. A respeito dessa discussão, sugerimos a leitura do artigo *Sobre gênero neutro em português brasileiro e os limites do sistema linguístico*, de Luiz Carlos Schwindt (2020).

deste estudo –, assim como o coletivo de participantes que compuseram o grupo. O intuito é delimitar e esclarecer a pluralidade e a diversidade na composição desse coletivo, que se constituiu pelo interesse comum em uma formação contínua na área da Educação.

Esta seção está organizada para, primeiramente, falar sobre as faces da Brincada, com seus pesquisadores-formadores e suas pesquisadoras-formadoras. Em constante construção, mudança e crescimento, propõe-se discorrer, de maneira breve e objetiva, sobre os diversos contextos e repertórios trazidos pelos sujeitos que, semanalmente, reuniam-se para pensar, criar e promover as diversas ações das múltiplas frentes das Brincadas.

Em seguida, discorre-se sobre os e as participantes que constituíram o grupo do curso ofertado, juntando-se aos pesquisadores e pesquisadoras, para novas construções e possibilidades de ação informada e repertoriada.

2.3.1 Pesquisadores(as)-Formadores(as): as faces da Brincada

“Não sinto que é necessário saber exatamente o que eu sou. O principal interesse na vida e no trabalho é tornar-se alguém que você não era no início. Se você soubesse quando começou um livro o que você diria no final, você acha que teria a coragem de escrevê-lo? O que é verdade para a escrita e para uma relação de amor é verdadeiro também para a vida. O jogo vale a pena na medida em que não sabemos o que vai ser o fim. O meu campo é a história do pensamento. O homem é um ser pensante.”
Michael Foucault (2018)

Os pesquisadores-formadores e as pesquisadoras-formadoras do Projeto Brincadas são, em sua grande maioria, integrantes do grupo de pesquisa LACE, da PUC-SP. Esse grupo é constituído por estudantes e ex-estudantes dos programas de graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que são, ou foram, orientados pelas fundadoras do GP: doutoras Maria Cecília Camargo Magalhães e Fernanda Coelho Liberali.

Fundado em 2004, o grupo é também parte do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL). De acordo com o diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

(CNPq)²², em novembro de 2022 o grupo contava, oficialmente, com 42 pesquisadores e 22 estudantes na linha de pesquisa Linguagem e Educação, e mais 20 pesquisadores e 6 estudantes na linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia.

Sobre a formação acadêmica dos pesquisadores envolvidos, há 23 doutores, 14 mestres *stricto sensu*, 2 mestres do Mestrado Profissional, 2 especialistas e 1 graduado. Dos 28 estudantes que compõem, atualmente, o grupo, há 10 doutorandos, 9 mestrandos *stricto sensu*, 1 mestrando profissional e 2 que se enquadram em *outros*²³. Não há técnicos nem colaboradores estrangeiros participando do grupo. Dos 35 egressos, 7 permanecem ativos nas ações do grupo.

O Projeto Brincadas é uma das muitas ações desenvolvidas e promovidas pelo GP LACE. Fazem parte desse agrupamento, em sua maioria, integrantes do GP, porém em 2021 – e ainda em 2022 –, o Projeto Brincadas contou com a participação de pesquisadores(as)-formadores(as) de outras universidades, que tinham como elo comum, sua coordenadora, a Dr^a Fernanda Coelho Liberali.

O grupo de *WhatsApp* do Projeto – principal meio de organização e comunicação do agrupamento – conta com 60 participantes. No intuito de conhecê-los e conhecê-las melhor, compartilhamos, nessa mesma mídia social, um formulário com questionamentos básicos sobre raça, gênero, faixa etária e formação, de modo que pudéssemos conhecer, devidamente, aqueles(as) que comporiam o Projeto, à época. Foram 20 as respostas que obtivemos, e que nos auxiliaram a compreender melhor o perfil do grupo.

Com uma maioria esmagadora de integrantes que se identificam com o gênero feminino (90%), o grupo é constituído majoritariamente por branco(a)s, 65%, seguido de um percentual de 20% de integrantes que se identificam como negro(a)s. Há uma enorme concentração de integrantes oriundos de São Paulo (85%), o que se explica pelo fato de o Projeto fazer parte de uma universidade paulista, apesar de alguns de seus integrantes morarem fora do Estado e até mesmo do país. O fato de as reuniões ocorrerem remotamente e, por vezes, de forma híbrida, fez com que as ações do grupo permitissem a entrada de integrantes fora do Estado de São Paulo. Alguns dos outros estados de origem de participantes são Rio de Janeiro, Goiás e Mato Grosso.

²² Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/13930#identificacao>. Acesso em: 22 nov. 2022.

²³ A opção *outros* indica estudantes de diferentes cursos não indicados nominalmente na ficha de cadastro.

Quanto à formação dos pesquisadores do grupo, segundo as respostas adquiridas, 30% são mestrando(a)s, 20% mestres, outros 20% pós-doutore(a)s, 15% doutorando(a)s, 5% doutore(a)s, 5% pós-doutorando(a)s e 5% especialistas. Sessenta por cento dos pesquisadores que responderam ao questionário fazem parte do Projeto desde seu início, em 2020; já 20% ingressaram no grupo em meados do mesmo ano; 15% ingressaram em 2021 e os 5% restantes tiveram sua entrada no ano de 2022. Dos 20 respondentes, 50% participaram de todo o processo de organização e ação da formação ocorrida no segundo semestre de 2021, e 40%, de algumas reuniões e/ou encontros.

Quando questionado(a)s sobre sua relação com o Projeto Brincadas, cremos ser importante ressaltar o quanto o trabalho efetuado teve impacto positivo no período pandêmico de isolamento vivido pelos participantes. Para além de sua importância social clara e de suma importância, fica evidente, nas respostas apresentadas, a formação crítico-colaborativa, um dos cerne e linhas de pesquisa do GP LACE.

Termos como “transformador”, “revolução”, “aprender/aprendizagem”, “vida”, “amor”, “educação”, “brincar”, repetem-se e vão dando contorno e significado individual e coletivo a um projeto que extrapola as barreiras da academia, para adentrar nas relações, nas indignações e nas proposições, em vistas de uma sociedade mais equânime pautada pela filosofia do Bem-Viver. Trazemos, aqui, um trecho de uma dessas respostas, que acreditamos resumir o que foi dito em muitas palavras pelas diferentes pessoas que constituem as faces das Brincadas: “É um exemplo de "Educação como prática da Liberdade" que me toca a alma e me faz querer continuar trilhando a estrada do ensino-aprendizagem, da pesquisa, da colaboração para fazer deste tão complicado mundo um lugar melhor”.

São muitas as faces das Brincadas, são diversos os caminhos percorridos por todo sujeito que acabou por se juntar ao projeto; um grupo superdiverso, com interesses comuns: a pesquisa, a transformação da sociedade, a educação e a potencialidade de brincar. Com essas premissas, o grupo crítico-colaborativamente diverso e, ao mesmo tempo, tão semelhante, dá corpo e alma a um Projeto que convida seus participantes a se indignarem com as injustiças e a agirem para sua transformação, a partir de movimentos da Libertação e da confluência das diversas áreas de conhecimento, como a Linguística Aplicada, a Sociologia, a Psicologia, o Teatro, a Educação, a Filosofia, entre outras. As Brincadas são multifacetadas, mas

com os mesmos batimentos, um corpo único de pesquisadores que acreditam que, juntos e brincando, podem ser melhores.

2.3.2 Participantes: espect-ATORES

“As pessoas vão esquecer o que você disse, as pessoas vão esquecer o que você fez, mas as pessoas nunca esquecerão como você as fez sentir”
Maya Angelou (1928-2014)

A página do Facebook do Projeto Brincadas conta, atualmente, com cerca de 4,8 mil inscritos. Em 20 de agosto de 2021, foi feita a primeira divulgação do curso nas redes sociais do Projeto Brincadas e, cinco dias depois, já contávamos com 53 inscritos. Ao final do mês, mais precisamente dia 30 de agosto, foi feita uma segunda divulgação do curso, o que resultou em 96 inscritos. Desses 96, 52 se declararam professores, 16 graduandos, 11 gestores e 17 se identificaram como *outros*.

Em 20 de setembro de 2021, dia do primeiro encontro síncrono e início oficial do curso, a lista de inscritos contava com 165 pessoas²⁴, 96,3% identificando-se como do gênero feminino, e 3,7%, masculino. Dessas inscrições, 13 referiam-se a organizadores(as) e formadores(as) do curso. Todos e todas tendo a Educação como eixo de atuação e/ou interesse. Das inscrições que preencheram a ficha indicando sua atuação profissional, obtivemos as seguintes informações: 108 educadores – dentre auxiliares, assistentes e professores desempregados, ativos e aposentados, dos diversos segmentos da Educação Básica e Ensino Universitário, gestores de instituições de ensino públicas e privadas e formadores de professores –, 21 estudantes de Ensino Médio, graduação, mestrado e doutorado, 5 assessoras pedagógicas, 2 editoras e 1 autora de material didático, 1 consultora de bibliotecas educacionais, 1 bióloga e 1 acompanhante terapêutica.

²⁴ Lista de participantes e suas informações no *link*:
<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1tO1FlxIn47aePJm6VBuSfJb4SEbnrfBz/edit?usp=sharing&oid=108608227979283806521&rtpof=true&sd=true>. Acesso em: 20 jun. 2023.

Como nosso trabalho focaliza o primeiro encontro síncrono, nos ateremos em detalhar um pouco mais sobre os(as) participantes aos quais tivemos acesso por meio das gravações e da lista de presença manual, coletada no dia do encontro, assim como pelo cruzamento de fotos do encontro e de gravações e encontros posteriores. A plataforma *Zoom* gera listas de entrada e saída das reuniões, com as informações fornecidas pelos ingressantes, porém essas listas ficam disponíveis por tempo limitado, o que não tínhamos conhecimento e, por esse motivo, não tivemos acesso ao seu conteúdo a tempo da escrita desta seção. Dessa forma, algumas informações específicas, relacionadas aos(às) participantes presentes no dia, não serão apresentadas no quadro resumo, uma vez que não sabemos, ao certo, quem é o(a) participante, especificamente.

A partir da lista, elaborada manualmente no dia do encontro, com informações retiradas do *site* Even3 – utilizado para as inscrições no curso – e das capturas de tela do encontro, identificamos, neste primeiro momento síncrono, 33 participantes. Pelo *Whatsapp*, dois dias após o encontro, duas inscritas que não constavam na lista de presença manual relataram terem participado apenas de pequena parte do encontro, impedidas do todo por dificuldades tecnológicas. Do mesmo modo, uma participante que não abriu sua câmera e não informou sobrenome na plataforma *Zoom* não pode ser identificada. Dessa forma, para fins desta pesquisa, não contabilizaremos essas três participantes no encontro analisado.

Com exceção dos e das pesquisadores(as)-formadores(as), 32 participantes eram mulheres. Vinte e quatro participantes eram procedentes do Estado de São Paulo, duas de Pernambuco, uma da Bahia, uma de Santa Catarina, duas do Rio de Janeiro e um do Paraná. Duas participantes não informaram seu Estado de origem. Catorze dessas participantes atuavam, à época, em instituições privadas; já sete participantes atuavam em instituições públicas, e uma, no terceiro setor (ONG/OSC); o restante não informou a rede em que estava atuando.

Sintetizamos, no quadro abaixo, as informações que tivemos acesso por meio do preenchimento de inscrições e capturas de tela, referentes aos e às participantes do encontro. Importante ressaltar que, com o intuito de preservar suas identidades, nomeamos cada sujeito como “Participante nº”, informação que aparecerá em nossa análise dos dados e permitirá compreender o contexto de alguns(mas) participantes selecionados.

Quadro 4: Participantes identificados no encontro de 20 de setembro de 2021

Participante	Faixa etária	Sexo	Estado	Profissão	Rede
Participante 1	Não informado	FEM	Não informado	Não informado	Não informado
Participante 2	Não informado	FEM	SP	Professora Fund. 2 e EM	Privada
Participante 3	Não informado	FEM	SP	Não informado	Não informado
Participante 4	Não informado	FEM	RJ	Professora polivalente Fund. 2	Não informado
Participante 5	Não informado	FEM	SP	Professora Fund. 1 e 2 – Inglês, Artes e Ciências	Privada
Participante 6	Não informado	FEM	PE	Graduanda	Não informado
Participante 7	Não informado	FEM	SP	Professora polivalente Fund. 1	Privada
Participante 8	25-35 anos	FEM	SP	Coordenadora Pedagógica	Pública
Participante 9	Não informado	FEM	SP	Editora	-
Participante 10	Não informado	FEM	SP	Professora de inglês	Privada
Participante 11	Não informado	FEM	SP	Professora polivalente Fund. 1	Privada
Participante 12	Não informado	FEM	SP	Professora de Espanhol	3º setor

Continua na próxima página

Cotinuação Quadro 4

Participante	Faixa etária	Sexo	Estado	Profissão	Rede
Participante 13	35-45 anos	FEM	BH	Não Informado	Não informado
Participante 14	65+anos	FEM	SP	Professora de Artes, aposentada	Não informado
Participante 15	Não informado	FEM	SP	Professora Bilíngue de Matemática Fund. 1	Privada
Participante 16	Não informado	FEM	SP	Professora polivalente Fund. 1	Privada
Participante 17	Não informado	FEM	SP	Pesquisadora	Privada
Participante 18	Não informado	FEM	SP	Professora polivalente Fund. 2	Privada
Participante 19	Não informado	FEM	SP	Autora de conteúdo didático	-
Participante 20	Não informado	FEM	SP	Professora polivalente Ed. Infantil	Privada
Participante 21	Não informado	FEM	SP	Professora polivalente Fund. 1	Privada
Participante 22	Não informado	FEM	RJ	Graduanda	Privada / trabalha no 3º setor
Participante 23	Não informado	FEM	Não Informado	Não informado	Não Informado
Participante 24	Não informado	FEM	SP	Professora polivalente Fund. 1	Privada
Participante 25	Não informado	FEM	PE	Pesquisadora	Pública

Continua na próxima página

Continuação Quadro 4

Participante	Faixa etária	Sexo	Estado	Profissão	Rede
Participante 26	Não informado	FEM	SP	Educadora de Tecnologia Educacional Fund. 1 e 2	Privada
Participante 27	18-25 anos	FEM	SP	Professora polivalente Ed. Infantil e Fund. 1	Pública
Participante 28	Não informado	FEM	SC	Acessora de Educação	Não informado
Participante 29	Não informado	MASC	PR	Professor de Espanhol	Pública
Participante 30	Não informado	FEM	SP	Professora polivalente Fund. 1	Privada
Participante 31	Não informado	FEM	SP	Consultora de bibliotecas escolares	Não informado
Participante 32	45-55 anos	FEM	SP	Professora	Pública
Participante 33	Não informado	FEM	SP	Formadora	Pública

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023)

Importante ressaltar que, no título desta subseção, escolhemos o termo **espect-ATORES**, cunhado por Boal ([1975] 2019), pois exemplifica bem o que se espera dos participantes do curso e do próprio Projeto Brincadas. O autor critica a palavra espectador, uma vez que esta traz a ideia de um sujeito passivo e receptivo. Ao criar o novo termo, convida-nos a pensar nas ações dos sujeitos que se inserem no evento, sendo, assim, observadores atuantes, agentes das cenas que vêem e vivenciam. Essa é a postura que o Multiletramento Engajado espera despertar, e marcou a intencionalidade dos encontros síncronos para com seus participantes.

Espectador, que palavra feia! O espectador, ser passivo, é menos que um homem e é necessário re-humanizá-lo, restituir-lhe sua

capacidade de ação em toda sua plenitude. Ele deve ser também o sujeito, um ator, em igualdade de condições com os atores, que devam por sua vez ser também espectadores. Todas essas experiências de teatro popular perseguem o mesmo objetivo: a libertação do espectador, sobre quem o teatro se habituou a impor visões acabadas do mundo. E considerando que quem faz teatro, em geral, são pessoas direta ou indiretamente ligadas às classes dominantes, é lógico que essas imagens acabadas sejam as imagens da classe dominante. O espectador do teatro popular (o povo) não pode continuar sendo vítima passiva dessas imagens. O mundo é dado como conhecido, perfeito ou a caminho da perfeição, e todos os seus valores são impostos aos espectadores. Estes passivamente delegam poderes aos personagens para que atuem e pensem em seu lugar. Ao fazê-lo, os espectadores se purificam de sua falha trágica – isto é, de algo capaz de transformar a sociedade. Produz-se a catarse do ímpeto revolucionário! A ação dramática substitui a ação real. O mundo se revela transformável e a transformação começa no teatro mesmo, pois o espectador já não delega poderes ao personagem para que pense em seu lugar, embora continue delegando-lhe poderes para que atue em seu lugar. A experiência é reveladora ao nível da consciência, mas não globalmente ao nível da ação. Ação dramática esclarece ação real. O espetáculo é uma preparação para a ação. A poética do oprimido é essencialmente uma Poética da Liberação: o espectador já não delega poderes aos personagens nem para que pensem nem para que atuem em seu lugar. O espectador se liberta: pensa e age por si mesmo! Teatro é ação! Pode ser que o teatro não seja revolucionário em si mesmo, mas não tenham dúvidas: é um ensaio da revolução! (BOAL, [1975] 2019).

Finalizamos aqui nossa seção sobre o curso “Multiletramento Engajado: o currículo como (trans)formação”. Uma vez delimitado o percurso do Projeto Brincadas, suas ações, pesquisadores(as)-formadores(as), origem, organização do curso e participantes, encaminhamos este trabalho para sua fundamentação teórica, com o intuito de delinear nosso olhar para a análise dos dados obtidos no primeiro encontro síncrono do curso.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Alice perguntou: Gato Cheshire... pode me dizer qual o
caminho que eu devo tomar?
Isso depende muito do lugar para onde você quer ir – disse
o Gato.
Eu não sei para onde ir! – disse Alice.
Se você não sabe para onde ir, qualquer caminho serve.”
Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll (1865)

A lente com a qual olhamos para a realidade deve estar pautada e definida a partir do lugar que ocupamos ao falar, nosso lócus de enunciação. Como nos apresenta Baptista (2021), “o lócus de enunciação, como bem assinalam alguns autores (GROSGUÉL, 2008; 2010; BERNARDINO-COSTA e GROSGUÉL, 2016; FIGUEIREDO e; GROSGUÉL, 2010), está associado à ideia de que o conhecimento se produz a partir de um determinado lugar geopolítico” (BAPTISTA, 2021, p.1119). Compreender este lócus de enunciação nos faz partir do pressuposto de que nosso olhar nunca é neutro e, para conseguirmos desvendar a realidade explicitando-a e explicando-a, é necessário sairmos do senso comum e quebrarmos as ideologias hegemônicas, revelando as verdadeiras realidades sociais.

Nesta seção, pretendemos apresentar as bases teóricas em que este estudo se fundamenta, sendo ele travado prioritariamente por uma mulher, cisgênero, branca, pedagoga e atriz, de classe média, filha de médicos da rede pública do Estado de São Paulo, dentro de uma Universidade particular com amplo histórico de luta contra as injustiças sócio-político-culturais. Importante ressaltar que esta mesma pesquisadora, que aqui redige este trabalho, tem suas próprias autocolonialidades e vem, durante o desenvolvimento de sua pesquisa, não só identificando algumas raízes e muros coloniais construídos ao longo de seu percurso sócio-histórico-cultural, como sofrendo pequenos giros decoloniais, gerando gretas e fissuras nas colonialidades impostas e aceitas em si. Esse percurso próprio é uma das motivações que a levou ao tema desta pesquisa.

Ao citarmos uma formação de educadores crítico-reflexiva, nos questionamos: afinal, o que é ser crítico? Sustentados pelas falas de Anna Stetsenko e Wanda Maria Junqueira de Aguiar na mesa-redonda apresentada no 22º Inpla, em 2021, ser crítico seria não se contentar com a superfície da realidade e focar no processo para compreender como as exclusões acontecem. Para que possamos alcançar certo grau de criticidade neste trabalho e no que acreditamos

que deva ser a formação de educadores no Brasil, nos respaldamos em, pelo menos, quatro conceitos-chave que compreendemos serem imprescindíveis para o ser crítico dos educadores e das educadoras: Decolonialidade, Interculturalidade, Brincar e Multiletramento Engajado. Este último, imbricado na *práxis* libertadora de Paulo Freire ([1970] 1987), pressupõe ação e colaboração-crítica, por isso, faz parte de nossa fundamentação teórica o conceito de Brincar, de Vygotsky, diretamente atrelado ao fazer teatral, mais especificamente ao Teatro do Oprimido (BOAL, [1975] 2019) e à performance (HOLZMAN, 2009).

3.1 Decolonialidade

“A nossa história é uma mentira.
Por gerações, os reis nos fizeram odiar as feras, e
fizeram os caçadores destruírem elas.
E, com cada mentira, esse império cresceu”
Maisie, personagem da animação “A Fera do Mar”, 2022

A fala de Maisie, na animação “A fera do mar”, disponibilizada em um canal de *streaming* no ano de 2022, sinaliza, de maneira evidente, a importância da decolonialidade no âmbito educacional e, por conseguinte, na formação de educadores. A coragem de uma criança negra para questionar os heróis de sua sociedade e época, trazendo as histórias que os livros não contam, ou os outros lados ocultados nessas histórias, demonstra a importância de duvidarmos das visões únicas estabelecidas e mantidas por nós, e nos convida a reformular e a questionar velhas narrativas historicamente impostas.

Esse posicionamento há muito é defendido e preconizado por diversos autores. Liberali (2022, p.127), apoiada em Kilomba (2020), afirma que “torna-se central questionar as estruturas de validação do conhecimento que, segundo Kilomba (2020) definem o que é válido, verdadeiro e está sob o controle de uns poucos, normalmente brancos”. Portanto, Liberali (2022, p.127) segue trazendo a relevância de se pensar a educação a partir da construção de um espaço “heterogêneo, intercultural e marcado politicamente”.

Esse redirecionamento e essa proposição têm como cerne o conceito de decolonialidade. Sobre o seu surgimento, Mota Neto (2018, p.2) explica-nos que

[na] virada do século XX para o XXI, uma parte da academia latino-americana e estadunidense viu emergir o debate sobre a decolonialidade. Os agentes principais desta inovação são intelectuais que desde o final dos anos de 1990 têm se reunido em torno de um programa de investigação da modernidade/colonialidade latino-americano, assim como foi inicialmente denominado por Arturo Escobar (2003), mas também já chamado, por Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel (2007), de grupo modernidade/colonialidade, e por Eduardo Restrepo e Axel Rojas (2010) de coletividade de argumentação da inflexão decolonial.

Walsh (2014), linguista estadunidense, docente e residente no Equador e integrante do grupo Modernidade/Colonialidade, esclarece que as referências à decolonialidade e ao decolonial já podiam ser encontradas em Frantz Fanon, a partir da década de 1950 –nas práticas das feministas *chicanas queer* Emma Perez e Chela Sandoval –, nas décadas de 1980 e 1990 e nas lutas empreendidas pelos povos indígenas da América Latina há mais de 500 anos. Afirma, portanto, que o conceito não foi propriamente criado pelo grupo, mas que este contribuiu para sua visibilidade, principalmente, no mundo acadêmico.

O grupo Modernidade/Colonialidade, segundo Ballestrin (2013, p.97), foi se estruturando por meio de “vários seminários, diálogos paralelos e publicações” e apresenta a ideia de que a modernidade é uma “construção simbólica e histórica nascida da violência colonizadora ou da subalternização dos povos “originários” da América Latina e de outras regiões colonizadas do mundo” (MOTA NETO, 2018, p.3), tendo produzido estudos significativos em diversos campos acadêmicos como a Sociologia, a Filosofia, a História e os Estudos Culturais. Para o conceito de decolonialidade, o programa parte do pressuposto de que

A divisão internacional do trabalho entre centros e periferias, bem como a hierarquização étnico-racial das populações, formada ao longo de vários séculos de expansão colonial europeia, não se transformou significativamente com o fim do colonialismo e a formação dos Estados-nação na periferia. . Ao contrário, estamos testemunhando uma transição do colonialismo moderno para a colonialidade global, um processo que certamente transformou as formas de dominação exibidas pela modernidade, mas não a estrutura das relações centro-periferia em escala mundial (CASTRO-GÓMEZ e GROSFOGUEL, 2007, p.13, *apud* MOTA NETO, 2018, p.3). (tradução nossa)²⁵

²⁵ Do original: “la división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formada durante varios siglos de expansión colonial europea, no se transformó significativamente con el fin del colonialismo y la formación de los Estados-nación en la periferia. Asistimos, más bien, a una transición del colonialismo moderno a la

Dessa forma, separam os termos colonialismo e colonialidade, sendo o primeiro uma estrutura político-administrativa, que institui a relação metrópole-colônia, ocorrida desde o século XVI até meados do século XX, e que estabelece uma dominação cultural epistemológica, o que acarreta no silenciamento e apagamento de outras epistemologias. Já o segundo termo, colonialidade, refere-se a um processo que permanece, mesmo após o fim do colonialismo, sendo uma forma de organizar e racionalizar o mundo, construindo conhecimento e definindo grupos e experiências humanas. Assim, o programa Modernidade/Colonialidade propõe pensar a colonialidade a partir do ponto de vista do Sul Global – isto é, dos territórios e grupos subalternizados pelo Norte Global. Essa definição pauta-se numa visão geopolítica, econômica e das hegemonias epistemológicas, que focaliza escancarar as relações de opressão e desigualdades, visando à desconstrução das narrativas implementadas pela colonialidade e à instauração de novas possibilidades de ser e estar no mundo.

Portanto, a decolonialidade trata de práticas políticas transformadoras que pensam os sujeitos de forma situada, dentro da sua lógica de sistema-mundo. Essa discussão traz contribuições para a formação de professores, em um viés de transformação das injustiças sociais por meio da intersecção das culturas e das epistemologias. Dentro da Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, a decolonialidade nos permite questionar, como o fazem Baptista e Gopar (2019, p.14),

[...] de que lócus de enunciação, como educadores e pesquisadores, enunciamos e temos enunciado; se temos nos alinhado a uma voz única e universalizante para pensar as práticas e as relações entre os sujeitos ou se temos buscado amplificar as vozes, e, conseqüentemente, a escuta.

Possibilita, assim, um olhar docente que pense as diferenças como possibilidade de ampliação de repertório e aprendizagem e não uma oportunidade de subalternação e padronização; assim como o constante repensar dos discursos que (re)produzimos dentro e fora das salas de aula.

colonialidad global, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial”.

Uma vez que a colonialidade traz uma hierarquização racializada, que desumaniza corpos, permitindo a violência e a falta de direitos, e se institui no ser (MIGNOLO, 2003; MALDONADO-TORRES, [2007] 2018), no saber (LANDER, 2005; SANTOS e MENESES, 2009), no poder (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2003; GROSGUÉL, 2008) e na cosmogonia (WALSH, 2009), ela se faz intrinsecamente presente na Educação: nas concepções e construções de conhecimento, de língua/linguagem, nas metodologias de ensino, nos livros didáticos, nas avaliações, nas abordagens e metodologias. Uma formação de educadores que vise à decolonialidade possibilitaria a compreensão das heranças e marcas coloniais, tornando-nos conscientes de outros marcos civilizatórios e das existências de cosmopercepções outras, tendo, assim, a diversidade de pensamento como projeto universal (BERNARDINO-COSTA *et al.*, 2019) e permitindo a superação de algumas dessas colonialidades (FREIRE, 1992).

Os estudos decoloniais, fortalecidos pelo contato com autores, debates e discussões que promovem e promovam a percepção das múltiplas colonialidades em nós e em nossas práticas, podem possibilitar aos educadores a identificação de suas autocolonialidades (BAPTISTA, 2021) e o projeto de uma Pedagogia Decolonial, ou seja, de “(...) práticas, estratégias e metodologias que se entrecruzam e se constroem seja na resistência, seja na oposição, como insurgência, afirmação, resistência e reumanização” (BAPTISTA, 2021, p.1125). Para isso, pensar uma formação de educadores que vise esse olhar é repensar o currículo dos cursos iniciais e contínuos, e refletir sobre os discursos reproduzidos e seus lócus enunciativos, revisitando referenciais teórico-metodológicos, desafiando discursos hegemônicos e ampliando as possibilidades de ser e estar na Educação e no mundo. A importância desse repensar está justamente na possibilidade de transformação das injustiças social, epistêmica e ambiental, e numa perspectiva outra de sistema-mundo, que promova equidade nas diferenças e combata às violências. A Educação é ponto focal dessa possibilidade de transformação e, para isso, a formação docente necessita pensar e enunciar a partir do Sul Global.

3.2 Interculturalidade

“O verdadeiro diálogo não é falar com pessoas que acreditam nas mesmas coisas que acreditamos”
Bauman (1925-2017)

Ao pensarmos nos estudos decoloniais e nas diferentes maneiras de ser e estar no mundo, é imprescindível nos referenciar ao conceito de interculturalidade. Conceito este, que, segundo Megale (2022, p.64), seria “uma possibilidade de nos comprometermos com o Outro, ou seja, de evidenciar e valorizarmos os sentidos, os saberes, os sujeitos subalternizados pela colonialidade”.

Aquino (2018, p.61) explicita que o termo surge “em estudos antropológicos no século XX, só ganhando destaque em 1970 na América Latina graças ao movimento indígena e seu uso pedagógico”, tendo maior notoriedade a partir dos anos 90 com o “novo estágio neoliberal multiculturalista”. Alguns autores atribuem sentidos semelhantes ao multiculturalismo e à interculturalidade. A partir dessa perspectiva, Candau (2008) aponta para a polissemia do termo multiculturalismo, destacando a importância de distingui-lo entre suas duas possíveis abordagens: descritiva e propositiva.

A autora relata que a abordagem descritiva se restringiria somente à descrição da condição multicultural de cada contexto, afirmando ser o multiculturalismo uma característica das sociedades atuais. Já a propositiva, segundo Candau (2008), compreende o multiculturalismo não como um simples dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, intervir e transformar a dinâmica social. Trata-se, então, de um projeto político-cultural que concebe políticas públicas e trabalha as relações culturais em determinada sociedade numa perspectiva de radicalização da democracia, tão fragilizada em nosso atual contexto brasileiro pós-eleições de 2022²⁶. Assim, a abordagem propositiva possibilitaria estratégias pedagógicas que enfatizam maneiras de atuar, intervir e transformar, e não apenas de reconhecer a diversidade.

²⁶ Este trabalho é redigido durante o período de 2021-2022, no qual o Brasil viu-se em um momento crítico de ataques à democracia com as eleições presidenciais de 2022. O então presidente Jair Messias Bolsonaro, vinha, desde muito antes de sua eleição, proferindo palavras de ódio, racistas, misóginas, homofóbicas, fascistas e nazistas e instigando a violência na população, produzindo diversas *fake news* que colocam em xeque a democracia brasileira tão almejada e alcançada por muita luta histórica. Com ataques diretos ao STF, TRE e outras instituições que organizam, regulam e ordenam nossos processos democráticos, a vitória do candidato do PT, Luíz Inácio “Lula” da Silva e o silêncio e má conduta do então presidente, geraram conflitos e atos golpistas em diversas estradas e cidades do Brasil, com solicitação de intervenção militar e saudações nazistas à bandeira brasileira. Nas redes sociais, escolas e instituições diversas, o que se viu foi uma explosão de grupos de cunho fascista, nazista, xenofóbico, misógeno, homofóbico e racista se pautando no direito da liberdade de expressão para menosprezar, ridicularizar e violentar corpos historicamente subjugados e descartados. Maiores informações e detalhes podem ser encontrados em: <https://g1.globo.com/podcast/o-assunto/noticia/2022/11/04/como-governo-trump-atos-golpistas-de-bolsonaro-foram-plantados-muito-antes-das-eleicoes-analisa-professor-da-fgv.ghtml>.

Nessa abordagem propositiva, a autora ressalta três perspectivas do multiculturalismo:

- a. Assimilacionista – há uma hierarquização cultural e aquele que se integra e se adapta socialmente é incorporado à cultura hegemônica, e, por isso, favorecido. A matriz social permanece a mesma, sem qualquer transformação, “procura-se integrar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica” (CANDAU, 2008, p.20-21). Na Educação, “promove-se uma política de universalização da escolarização” (CANDAU, 2008, p.21), abre-se o sistema escolar à participação de todos, mas não se “coloca em questão o caráter monocultural e homogeneizador presente na sua dinâmica” (CANDAU, 2008, p.21). Essas políticas pretendem instituir uma cultura única, universalizante e hegemônica, que deslegitima outras possibilidades de ser e estar no mundo.
- b. Diferencialista – ou monoculturalismo plural, enfatiza o reconhecimento das diferenças e afirma ser necessário garantir espaços próprios e específicos, o que acaba por criar “verdadeiros *apartheid* socioculturais” (CANDAU, 2008, p.22). Apresenta uma “visão estática e essencialista da formação das identidades culturais” (CANDAU, 2008, p.21).
- c. Interativo – também conhecido como interculturalidade, considerado pela autora a perspectiva “mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas” (CANDAU, 2008, p.22). Essa perspectiva tem como propósito promover a inter-relação, o diálogo crítico entre diferentes culturas, e se opõe a todas as visões anteriores. Compreende “as culturas em contínuo processo de elaboração, construção e reconstrução” (CANDAU, 2008, p.22), e

[...] quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para a negociação cultural que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAU, 2008, p.23).

Sob esse prisma, a interculturalidade seria o diálogo e a negociação permanente e crítica das causas das diferenças entre culturas. Enquanto as outras perspectivas ainda apontam visões estereotipadas, estáticas e hierárquicas de cultura e diferença, a interculturalidade pressupõe ação crítico-reflexiva e interação

entre culturas, de maneira horizontalizada. Significa partir da diferença como direito, tendo em consideração a afirmação de que “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2006, p.462).

Tubino (2002) e Walsh (2001, 2009, 2010) compreendem multiculturalismo e interculturalidade como conceitos distintos compreendidos por perspectivas diferentes, porém inter-relacionados. Destarte, Walsh (2010) chama-nos a atenção para três perspectivas distintas da interculturalidade, sendo elas a relacional, a funcional e a crítica. O uso relacional da interculturalidade seria o mais trivial; refere-se à maneira com que as culturas relacionam-se entre si de forma descontextualizada. Já a interculturalidade dita funcional seria uma ferramenta conceitual para uma ação cultural integracionista, sob a retórica discursiva do multiculturalismo, utilizada pelo prisma neoliberal do capitalismo global e que “responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais” (WALSH, 2010a, p.21-22). Relacionamos essa definição ao que Candau (2008) menciona ser uma perspectiva assimilacionista de multiculturalismo, uma vez que tem por objetivo a inclusão dos grupos historicamente excluídos, para obter o controle e a conservação da estabilidade social sob um viés colonial, gerando, dessa forma, uma hierarquização entre culturas e inserindo aqueles que se adaptam à cultura hegemônica.

Por fim, Walsh apresenta-nos a proposta de interculturalidade crítica, apoiada em Tubino (2005). Ressalta que a sua prática “não é funcional para o modelo de sociedade vigente, mas um sério questionador dele” (WALSH, 2009, p.21) e que se inicia “[pelo] problema do poder, seu padrão de racialização e [pela] diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso” (WALSH, 2009, p.21). Assim, difere as interculturalidades relacional e funcional da crítica ao afirmar que a última é uma “construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização” (WALSH, 2009, p.22).

Dessa maneira, a autora define que

[...] a própria interculturalidade só terá significado, impacto e valor quando for assumida criticamente, como ação, projeto e processo que procura intervir na refundação das estruturas e ordens da sociedade que racializam, inferiorizam e desumanizam, ou seja, na

matriz ainda presente da colonialidade do poder (WALSH, 2012, p.62). (tradução nossa)²⁷

Assim, a interculturalidade crítica parte “de baixo”, do Sul Global, dos subjugados, dos oprimidos e dos excluídos; é projeto e ação transformadora que rompe com amarras coloniais e impõe seu lugar de direito tirado pelas minorias majorizadas. Para que esses grupos tenham a possibilidade de criar tais gretas e ter seus gritos escutados pelos grupos hegemônicos, é necessário pensar por qual educação precisam passar. Compreendido que buscamos, dessa forma, uma educação crítica, agentiva e transformadora, é preciso, então, nos perguntarmos que tipo de educador precisamos ser e formar para potencializar essas fissuras nos muros coloniais. Uma vez entendido que este educador, como anteriormente pontuado, precisa ser decolonial e subversivo, capaz de pensar e atuar a partir das margens, é hora de pensarmos em qual formação é possível e necessária para que se possibilite a luta pelo fim das desigualdades *de, com e para* os grupos historicamente menosprezados e invisibilizados.

3.3 Mutileramento Engajado

“Ler criticamente o mundo é um ato político-pedagógico; é inseparável do pedagógico-político, ou seja, da ação política que envolve a organização de grupos e de classes populares para intervir na reinvenção da sociedade.”
Paulo Freire (2004)

Segundo Liberali (2022), os trabalhos realizados pelo GP LACE, da PUC-SP, “têm, historicamente, se organizado a partir de bases freirianas e vygostkianas”. Não à toa, iniciamos esta subseção com uma citação de Paulo Freire, compreendendo que somos seres políticos e de *práxis*, capazes de ler criticamente o mundo, entendendo que essa leitura precede a leitura da palavra (FREIRE, 1989). Liberali (2022, p.128) explica que, para o educador brasileiro, “a transformação da realidade opressora demanda, sobretudo, compreendê-la”. Assim, é necessário a inserção na vida que se vive (MARX e ENGELS, [1845-46] 2007) para possibilitar a emersão da consciência sobre a realidade vivida, olhando-a criticamente a partir de

²⁷ Do original “la interculturalidad en sí, solo tendrá significación, impacto y valor cuando está asumida de manera crítica, como acción, proyecto y proceso que procura intervenir en la refundación de las estructuras y ordenamientos de la sociedad que racializan, inferiorizan y deshumanizan, es decir en la matriz aún presente de la colonialidad de poder”.

perspectivas diversas e compreendendo-a como construção social, o que possibilita sua transformação. Dessa forma, torna-se viável a inserção na realidade a partir de uma prática transformada e transformadora, e de agência dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, outro pilar epistemológico que corrobora para uma pedagogia libertadora, como pressuposto por Freire ([1970] 1987), é a prática do Bem Viver sugerida por Krenak (2020). A explicação dessa prática pelo pensador indígena é de que “Bem Viver é abundância que a Terra proporciona como expressão mesmo da vida. A gente não precisa ficar buscando uma vantagem em relação a nada, porque a vida é tão próspera que é suficiente para nós todos” (KRENAK, 2020, p.17).

Dessarte, Liberali (2022, p.127) aponta que é necessário que “o processo educacional inspire os corpos vivos para uma Terra viva e contribua para a formação de seres humanos em processo de constituição como uma realização social”. Nessa direção, a autora defende que “educação e currículo (...) podem ser instrumentos de transformação das condições de opressão e podem expandir a agência dos sujeitos”. Essas concepções são basilares para a proposta do Multiletramento Engajado (ME), que visa organizar as ações pedagógicas em suas diversas áreas de conhecimento como forma de se pensar a educação “como um real engajamento com a vida e com sua transformação por meio do processo praxiológico, compreendido como uma possível forma de educar para o bem viver” (LIBERALI, 2022, p.127).

Além desses pilares na pedagogia libertadora freiriana, o Bem Viver de Krenak (2020) e a teoria sócio-histórico-cultural vigotskiana, O Multiletramento Engajado é, também, a expansão dos estudos acerca da Pedagogia dos Multiletramentos (NLG, [1996] 2000). Segundo Vian Jr. (2018, p.360), “Os princípios básicos de uma proposta de multiletramentos, a partir do que propõem Cope e Kalantzis (2000), incluem formar um usuário funcional, que seja criador de sentidos, analista e crítico, assim como transformador”. Dessa maneira, a Pedagogia dos Multiletramentos parte do pressuposto que professores e estudantes devem ser participantes ativos da transformação social, sendo *designers* do futuro. Essa pedagogia preocupa-se com a multiplicidade de culturas, mídias e modalidades resultantes da sociedade globalizada, instituindo, assim:

1. a multiculturalidade: como anteriormente explicitado, refere-se à diversidade sócio-cultural, e ao fato de que a criação de significado e a forma como as pessoas interagem com o texto varia em diferentes contextos culturais e sociais.

Assim, evidencia as diversas características da sociedade globalizada e dos sujeitos contemporâneos, percebendo a necessidade de adequar o ensino a essas diferenças multiculturais.

2. a multimidialidade: refere-se aos múltiplos meios que concorrem e competem entre si pelos quais o texto pode ser apresentado. Requer pensar o ensino por meio das diferentes ferramentas de uso.
3. a multimodalidade: refere-se aos modos que surgem como resposta à mudança social e semiótica; produção de significado de diferentes maneiras, estendendo-se para além dos fundamentos psicológicos e linguísticos tradicionais. O estudo multimodal de Flewitt (2006) sobre a interação da sala de aula pré-escolar demonstra a forte ligação entre as demandas comunicativas de um contexto e os modos em uso.

Os Múltiplos, como uma proposta pedagógica, ocorrem por meio de um trabalho cíclico de *design*, de maneira colaborativa e interativa, que pretende transpor as relações de poder impostas, e envolve quatro dimensões:

1. Prática Situada: consiste na “imersão em práticas significativas dentro de uma comunidade de alunos capazes de desempenhar papéis múltiplos e diferentes” (GNL, 2021, p.136). Evoca a importância de se recrutar experiências prévias dos alunos, considerando suas “necessidades e identidades afetivas e socioculturais” (GNL, 2021, p.136).

(rais.)

2. Instrução Evidente: inclui as “intervenções ativas por parte do professor e de outros especialistas” (GNL, 2021, p.137), servindo de base para a aprendizagem, possibilitando informações explícitas para organizar e orientar as práticas dos alunos. Focaliza a conscientização e o controle sobre o que se está aprendendo.
3. Enquadramento Crítico: objetiva auxiliar os alunos a enquadrarem “seu domínio crescente na prática (*da Prática Situada*), seu controle e sua compreensão conscientes (*da Instrução Explícita*), considerando as relações históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas (...)” (GNL, 2021, p.138). Tem por intuito possibilitar o distanciamento pessoal e teórico por parte dos alunos, para criticar construtivamente o que se está aprendendo, possibilitando inovações por conta própria, por parte do aluno.
4. Prática Transformada: volta à Prática Situada para uma nova prática “na qual a teoria se torna prática reflexiva” (GNL, 2021, p.139). O professor deve

desenvolver maneiras para que os alunos possam demonstrar suas novas práticas a partir de suas reflexões e novos objetivos e valores, aplicando e revisando o que foi aprendido.

Frente a esses referenciais, o Multiletramento Engajado pressupõe, a partir de suas bases freirianas e vigotskianas e da Pedagogia dos Multiletramentos, uma organização outra que depreende de um olhar político-pedagógico de sujeitos sócio-histórico-culturalmente inseridos em determinada realidade. O quadro abaixo sintetiza as ações que o ME que visa, em sua organização, três importantes movimentos para o engajamento dos sujeitos envolvidos nas realidades vividas.

Quadro 5: O Multiletramento Engajado

MULTILETRAMENTO ENGAJADO		Pedagogia Libertadora (Paulo Freire)		
		Imersão	Emersão	Inserção
NLG	Prática Situada	Imersão na Realidade		
	Instrução Evidente		Construção Crítica de Generalizações	
	Enquadramento Crítico			
	Prática Transformada			Produção de Mudança Social

Fonte: elaborado pela pesquisadora, inspirado em Mendes (2022)²⁸

Assim, o Multiletramento Engajado (ME) propõe práticas pedagógicas embasadas na dialética da ação humana sobre o meio (VYGOTSKY, 2007), que possibilitem aos sujeitos refletirem criticamente sobre o mundo em que vivem, da mesma forma que intervêm nas desigualdades existentes, objetivando uma construção colaborativa de superação das situações-limite identificadas na sociedade. O termo Multiletramento Engajado é cunhado precisamente no singular, pois visa qualificar a *práxis* pedagógica na qual os multiletramentos são postos a serviço de uma prática educativa engajada. Dessa forma, o ME não se coloca como uma reprodução do conceito da Pedagogia dos Multiletramentos, uma vez que esta, segundo Reis Mendes e Liberali (2022, p.361) encontra-se no plural “para considerar a pluralidade de diversidades linguísticas, culturais, semióticas ou identitárias nesse

²⁸ Quadro inspirado em vídeo apresentado no XII SIAC de 2022 intitulado “Multiletramento engajado e justiça curricular”, de Dr^a Mariana Reis Mendes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FWiCNSaNVwY&t=193s>

contexto”. Dessa maneira, as autoras afirmam que o ME propõe uma formulação epistemológica outra, que articula os estudos do Grupo Nova Londres à pedagogia da libertação (FREIRE, [1970] 1987) e à teoria sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 2001).

Dessarte, compreende-se os sujeitos como seres praxiológicos que não só estão inseridos no mundo, mas participam de sua transformação, ao passo que são transformados ao longo do processo. Nessa perspectiva, entende-se que o sujeito desenvolve-se a partir de seu engajamento em atividades sociais reais. Esse embasamento vigotskiano é o que permeia as propostas do ME, aproximando-se, ainda, do conceito de brincar discutido pelo autor marxista russo, que será abordado na subseção a seguir.

A Imersão na Realidade, característica do ME, representa o momento em que os participantes vivenciam situações reais de desigualdade e injustiça, sobre as quais se propõe reflexão e ação, momento potente para o brincar (VYGOTSKY, [1933] 1991) e a performance (HOLZMAN, 2009). É na Construção Crítica de Generalizações que os participantes distanciam-se do objeto para observarem, de diferentes pontos de vista, a realidade, a partir do acesso a diversos materiais semióticos, assim como é também nesse momento que problematizam essa realidade para compreenderem conceitos outros que possibilitem novas formulações acerca do apresentado e uma compreensão mais aprofundada dessa realidade. Por fim, a Produção de Mudança Social convida os sujeitos a retornarem para essa realidade, dessa vez com olhar mais crítico e informado, com proposições de transformação sobre ela, utilizando múltiplas linguagens, construindo, assim, inéditos viáveis.

Segundo Liberali (2022, p.128), essa “inversão pressupõe ir além da percepção da realidade, envolve construir um processo de responsabilidade e de responsividade ativo que carrega em si a consciência histórica e o engajamento efetivo com sua transformação”. Para isso, o brincar, na perspectiva vigotskiana, e as práticas do Teatro do Oprimido, de Boal ([1975] 2019), potencializam o engajamento para o desenvolvimento da responsabilidade e da responsividade mencionados pela autora, assim como permitem aos sujeitos agirem a partir de experiências coletivas vividas no processo do ME, ampliando seus repertórios e mobilidade (BLOMMAERT e BACKUS, 2013; BUSCH, 2015).

3.4 Brincar e Teatro do Oprimido

“Teatro só faz sentido quando é uma tribuna livre onde se podem discutir até as últimas conseqüências os problemas do homem.”

Plínio Marcos (1935-1999)

Uma das possibilidades da etimologia da palavra brincar é que ela vem do latim *vinculum*, que significa laço, derivado do verbo *vincire*, que, por sua vez, significa prender, seduzir, encantar. Diz-se que, com o tempo, a palavra *vinculum* tornou-se *brinco*, originando, assim, o verbo *brincar*, comumente reconhecido como divertir-se. De acordo com o Dicionário Michaelis *online*, esse verbo significa, em linhas gerais, “divertir-se com jogos infantis; entreter-se com objetos ou atividades lúdicas; *simular situações da vida real*; distrair-se, folgar, recrear-se” (grifo nosso).

Para Vygotsky ([1934] 1994), levando em conta os significados anteriormente expressos, brincar é também a maneira de determinado sujeito participar, apropriar-se e transformar a cultura. Um modo de transcender o mundo das atividades imediatamente disponíveis. Segundo o autor russo, o poder da imaginação é acionado no ato de brincar, gerando possibilidades para a criação de algo novo, proporcionando liberdade. “As possibilidades de agir com liberdade, que surgem na consciência do sujeito, estão intimamente ligadas à imaginação” (VYGOTSKY, [1934] 2001, p.463). Vygotsky ([1934] 2001) acredita que, brincando juntos, liberamos o poder humano da transformação.

A definição de brincar que considera “simular situações da vida real”, destacada anteriormente, dialoga com o aprofundamento que Vygotsky apresenta para o verbo brincar. É nessa simulação que está a possibilidade de conscientização de injustiças sociais e de possibilidades de transformações das realidades encenadas na brincadeira.

Holzman (2009) amplia o conceito vigotskiano de brincar, trazendo a *performance*, que torna a brincadeira um espaço no qual o sujeito pode ser o que ele não é, permitindo a ele viver emoções e experiências que não fazem parte do seu repertório atual e, por sua vez, ampliá-lo. A vivência intensa de uma experiência pode se intensificar pela performance, elemento fundamental para a construção de repertório emocional, social, cognitivo e de agência. É por meio do brincar performático que os sujeitos têm a possibilidade de compreender determinada

situação, ampliá-la e externar seus receios, sentimentos e emoções.

A linguagem teatral possibilita viver papéis que desnudam o Eu e trazem à tona a sua potência, com liberdade para transformação de si e do outro. O teatro é um brincar que retrata a realidade, e, segundo Vygotsky (1999, p.12), “o jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações dela mesma”. Dessarte, o jogo teatral torna-se essencial para uma transformação social, e, por meio do teatro, essa recordação colonial pode ser rompida na perspectiva individual e, conseqüentemente, na perspectiva do coletivo.

Boal ([1975] 2019) afirma que “atores somos todos nós, e cidadão não é aquele que vive em sociedade: é aquele que a transforma”. O Teatro do Oprimido (BOAL,[1975] 2019) apresenta essa proposição, ao intencionar a destruição da barreira entre ator e espectador, propondo que todos representem e protagonizem as transformações necessárias à sociedade. Aos atores, viver o inesperado das relações e reações humanas e, ainda assim, manter sua persona ativa em cena, promove transformações profundas e políticas. Aos espect-atores – para usarmos o termo cunhado por Augusto Boal –, esse é o espaço para pensar-sentir-agir e vivenciar, em um lugar seguro, as possíveis conseqüências e resoluções.

O dramaturgo e teatrólogo sistematiza, a partir da década de 1970, uma metodologia teatral que tem por intuito comprometer-se com aqueles que se encontram em situações opressoras e de vulnerabilidade, pressupondo estratégias coletivas de luta para a transformação social, tendo em vista que se constiuíssem em ações concretas e contínuas na vida que se vive. Liberali *et al.* (2021, p.238) afirmam que

[...] essa prática teatral tem como base o conceito de vivência (perejivanie) como discutida por Stanislavsky (2007), para quem essa seria a forma como os atores retomariam suas próprias experiências vividas para viver personagens, e por Vygotsky (1934/1994), para quem a vivência seria o entrelaçamento da emoção, da cognição, da subjetividade e do contexto sociocultural-histórico. Para este autor, a vivência pressupõe, assim, que cada sujeito "vive" um mesmo momento de maneira muito particular, como um prisma que refrata diversas realidades experienciais (VYGOTSKY, 1934/1994). Nas várias técnicas do Teatro do Oprimido, esse complexo nexos de processos (inter-intra) psicológicos, incluindo emoções, processos cognitivos, memória, volição, criam prismas particulares, por meio dos quais o indivíduo simboliza a experiência coletiva e se transforma por meio dela, ao

mesmo tempo em que transforma o contexto em que está vivendo e que também está se transformando.

A partir dessa explicação, relacionamos a performance, anteriormente explicitada, e que se baseia no conceito vigotskiano de brincar, à proposição da Estética do Oprimido, de Augusto Boal. Para Vygotsky (2008, p.26), a brincadeira é a criação de uma nova relação entre a situação pensada e a situação real, “a essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados”.

Defendemos, portanto, a hipótese de que esse brincar vigotskiano é uma possibilidade de criação de inéditos-viáveis (FREIRE, [1970] 1987); o encontro entre a ludicidade e o poder da imaginação, para uma prática libertária e de transformação das injustiças percebidas-destacadas; uma ação-reflexão-ação que possibilita a identificação das situações-limite para a performance de suas superações, em consonância com o outro, o meio e o tempo histórico. É nesse brincar crítico-reflexivo que se convida à ação no mundo. É a partir desse brincar que os sujeitos envolvidos encenam suas visões de transformação do meio, sendo transformados durante o ato de brincar e transformando uns aos outros no processo. As potencialidades de um brincar vigotskiano, na perspectiva do Teatro do Oprimido, trazem para a realidade inéditos-viáveis possíveis na construção coletiva de brincar de um mundo melhor.

É nessa perspectiva que o brincar insere-se no Multiletramento Engajado. O encontro com formas e saberes outros de se colocar frente a uma situação de opressão é explorado a partir da coletividade, a partir de uma proposição lúdico-reflexiva. Os jogos teatrais tornam-se armas potentes para a inserção dos sujeitos nas situações-limite que se quer debater, vivenciar, refletir e transformar. Assim, na multiplicidade de experiências de seus participantes, a situação-limite colocada por intermédio do brincar proporciona o encontro com o outro e maneiras diversas de lidar, transgredir ou intervir nas situações propostas. Esse encaminhamento alinha-se aos estudos decoloniais, uma vez que tem por propósito explorar e possibilitar a troca de diferentes modos de ser e estar no mundo, a partir de visões múltiplas acerca do problema apresentado.

Uma vez explicitadas as bases teóricas e epistemológicas para esta pesquisa, passamos agora para a explanação acerca de como ela foi realizada em nossa próxima seção.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

“Não existem métodos fáceis para resolver problemas difíceis.”

René Descartes (1596-1650)

Nesta seção, pretende-se discorrer acerca dos aportes teórico-metodológicos adotados para a produção da pesquisa. Iniciamos, assim, apresentando a credibilidade ética a partir do Parecer Consubstanciado do CEP, para, então, nos aprofundarmos nas ferramentas metodológicas. Primeiramente, explicitamos a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (MAGALHÃES, 2009) e o que significou esta para nosso trabalho; em seguida, explanamos acerca dos procedimentos adotados para a produção, coleta e seleção dos dados. Por fim, discorreremos sobre os procedimentos de análise e interpretação escolhidos e utilizados nesta pesquisa.

4.1 Credibilidade e Ética

“É necessário cuidar da ética para não anestesiarmos a nossa consciência e começarmos a achar que tudo é normal.”

Mario Sergio Cortella (2020)

A credibilidade deste trabalho foi construída ao longo de seu percurso de 2 anos e meio, período em que esta pesquisadora pôde construir novos conhecimentos e refletir criticamente junto aos pesquisadores e às pesquisadoras do GP LACE. Nesse percurso, além de participar dos encontros semanais do Projeto Brincadas, das orientações individuais mensais com a professora Dr^a Fernanda Coelho Liberali e das disciplinas obrigatórias e eletivas do programa de Mestrado em LAEL, da PUC-SP, houve também a oportunidade de participar de miniquificações organizadas no grupo de pós-graduandos; de produzir artigos e capítulos relacionados ao tema desta pesquisa, em parceria com colegas e a própria orientadora; e de participar de simpósios e congressos nacionais e internacionais. Abaixo, apresentamos uma tabela que sintetiza contribuições que alguns desses encontros e ações puderam proporcionar.

Quadro 6: Credibilidade da Pesquisa

Atividade acadêmica	Participação	Local	Período	Contribuições para a pesquisa
Disciplina do Mestrado em LAEL: LINGUÍSTICA APLICADA I - PANORAMA HISTÓRICO DA LINGUÍSTICA APLICADA: QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS	Aluna matriculada. Apresentação oral com suporte visual a partir de bibliografia básica	PUC-SP	1º sem 2021	A disciplina abordou, prioritariamente, a vertente da Linguística Aplicada Crítica (LAC), a partir de livro organizado por Moita Lopes. Foi de extrema relevância para circunscrever a linha desta pesquisa, situando-a dentro da LAC e possibilitando o levantamento de referências bibliográficas para esta pesquisa.
Disciplina do Mestrado em LAEL: LINGUÍSTICA APLICADA II: DECOLONIALIDADE, INTERCULTURALIDADE E LINGUAGEM ARGUMENTATIVA	Aluna Matriculada. Apresentação escrita-ensaio	PUC-SP	1º sem 2021	O curso focalizou um dos principais pilares desta pesquisa, trazendo autores nacionais e internacionais que tratam da decolonialidade em diferentes âmbitos, inclusive na Linguística Aplicada. Assim, possibilitou acesso a produções que se tornaram referência para este trabalho, da mesma forma que o levantamento de sua fundamentação teórica.
Livro OLIVEIRA, G. C. A.; MARTINS, S. A.; LESSA, A. B. C. T. (orgs). Diálogos Contemporâneos sobre Educação: formação de formadores em contextos diversos. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.	Coautora do capítulo "Projeto Brincadas: Relato de uma <i>práxis</i> decolonial para uma educação antirracista"	São Paulo - SP	2º sem 2021	Escrita de capítulo em parceria com Luciana K. Modesto-Sarra, relacionado ao encontro do Projeto Brincadas em 10 de abril de 2021: resistência afro-brasileira por uma Educação Antirracista. Permitiu um aprofundamento acadêmico nos pilares da fundamentação teórica desta pesquisa - o Multiletramento Engajado e o Brincar, assim como melhor compreensão de sua Metodologia, a PCCol.

Continua na próxima página

Continuação Quadro 6

Atividade acadêmica	Participação	Local	Período	Contribuições para a pesquisa
<p>Artigo publicado em revista científica.</p> <p>Liberali, F. C.; Modesto Sarra, L. K.; Mazuchelli, L.; Amaral, M. F.; Medeiros, B. S.</p> <p>F. Teatro do oprimido e direitos humanos: estratégia pedagógica para a (trans)formação.</p> <p>Cadernos de Linguagem e Sociedade, v.22, n.2, p.232-52, 2021.</p> <p>Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/40905.</p> <p>Acesso em: 20 jul. 2021.</p>	Coautora	São Paulo - SP	2º sem 2021	Escrita de artigo que possibilitou maior interação com colegas e orientadora, além de aprofundamento teórico sobre um dos pilares da fundamentação desta pesquisa – o Teatro do Oprimido. Ampliação das referências acerca desse pilar.
<p>Disciplina do Mestrado em FORMEP: Multiletramento Engajado na Formação de Educadores e de Formadores</p>	Tutora da disciplina	FORMEP PUC-SP	2º sem 2021	Juntamente com outros orientandos da professora Dr ^a Fernanda Liberali, pude ser tutora da disciplina, organizando o curso a partir do Multiletramento Engajado. Essa participação não somente promoveu uma <i>práxis</i> diretamente relacionada à minha pesquisa, como possibilitou-me a ampliação de trocas e aprofundamento teórico-metodológico.

Continua na próxima página

Continuação Quadro 6

Atividade acadêmica	Participação	Local	Período	Contribuições para a pesquisa
<p>Congresso PPLG 2021 - Play, Performance, Learn and Grow: Creating Belonging in times of pandemic. Disponível em: https://pplg.org/. Acesso em: 20 jul. 2022.</p>	<p>Apresentadora "Brincadas Project: the viable unheard of"</p>	<p>online - Aristotle University of Thessaloniki, University of Thessaly, East Side Institute NY, Epineio Institute, ANAMUH, Lesvos Solidarity, Odysseas – Lesvos</p>	<p>10-12 de setembro 2021</p>	<p>Apresentação em parceria com pesquisadores-formadores, integrantes do Projeto Brincadas, sobre os conceitos fundantes do Projeto.</p>
<p>II Congresso Internacional de Educação e da Profissão Docente - Brasil.</p>	<p>Apresentadora do trabalho "Formação de professores bi/multilíngues: uma análise dos documentos oficiais", na Sessão S211: O ensino como profissão.</p>	<p>online - Universidade de Brasília</p>	<p>2-4 de dezembro 2021</p>	<p>Apresentação, em parceria com Sandra Borges, mestre pela <i>St Mary's University</i>. O trabalho apresentado foi insumo para o embasamento da introdução desta pesquisa, no enquadramento dos documentos oficiais que embasam a formação docente. A troca com outros apresentadores, possibilitou-me reflexão crítica e ampliação de referências.</p>
<p>Disciplina do Mestrado em LAEL: LINGUÍSTICA APLICADA II: PERSPECTIVAS DE FREIRE E DE VYGOTSKY PARA UMA LINGUÍSTICA APLICADA DECOLONIAL</p>	<p>Aluna Matriculada. Apresentação escrita - verbete</p>	<p>PUC-SP</p>	<p>1º sem 2022</p>	<p>A proposta de escrita de um verbete que fundisse dois conceitos, um de cada autor que dá nome ao curso, possibilitou-me aprofundamento e compreensão de interrelação entre o inédito viável, conceito fundante do Projeto Brincadas, e o Brincar, ambos os conceitos de extrema relevância para esta pesquisa.</p>

Continua na próxima página

Continuação Quadro 6

Atividade acadêmica	Participação	Local	Período	Contribuições para a pesquisa
Disciplina do Mestrado em LAEL: LINGUÍSTICA APLICADA II: TASHC: AÇÕES AFIRMATIVAS, INCLUSÃO, EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR	Aluna Matriculada.	PUC-SP	1º sem 2022	O curso possibilitou-me maior compreensão da Teoria Sócio-Histórico-Cultural, base para esta pesquisa.
Simpósio Internacional da <i>St. Mary's University "Quiet Night Thoughts Symposium - International Student Reflections on Learning during the Pandemic"</i>	Apresentadora	<i>online - Halifax, Nova Scotia - Canadá</i>	23 de março 2022	Encontro organizado por diferentes atores, incluindo o Projeto Brincadas com o intuito de proporcionar reflexões e construir relações entre estudantes internacionais.
VIII SELL - Simpósio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários. "Linguagens e afetos na esfera decolonial: intervalos entre o eu e o outro".	Apresentadora do trabalho: "Formação de Professores bi/multilíngues: uma análise de documentos oficiais"	<i>online – Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)</i>	3-6 de maio 2022	Novamente, em parceria com Sandra Borges, apresentação no Grupo de Trabalho 5, voltado à formação docente. Os minicursos do Seminário proporcionaram-me rica troca e aprofundamento nas questões de práticas decoloniais no âmbito educacional, com recorte na Linguística Aplicada.
<i>Global Play Brigade 2nd Anniversary</i>	Facilitadora da oficina "Vivências sin Fronteras"	<i>online</i>	30 de julho 2022	A <i>Global Play Brigade</i> é ponto de partida do Projeto Brincadas. Poder organizar e participar de seu encontro internacional foi uma experiência rica de aprofundamento prático e teórico sobre as possibilidades de transformação do brincar.

Continua na próxima página

Continuação Quadro 6

Atividade acadêmica	Participação	Local	Período	Contribuições para a pesquisa
MINICURSO: POR UMA PERSPECTIVA ENGAJADA DE PESQUISA	Aluna Matriculada. Apresentação escrita - ensaio	PUC-SP	2º sem 2022	Extrema relevância para a compreensão de meu papel como pesquisadora dentro do GP LACE, e possibilidade de aprofundamento do conceito de engajamento. A escrita do ensaio possibilitou-me aprofundamento e relação de conceitos utilizados nesta pesquisa.
Disciplina do Mestrado em LAEL: LINGUÍSTICA APLICADA II: COLABORAÇÃO CRÍTICA: QUESTÕES TEÓRICO- PRÁTICAS NA REORGANIZA- ÇÃO DA SALA DE AULA	Aluna Matriculada. Apresentação escrita - ensaio			Curso que possibilitou-me ampliação e embasamento teórico-metodológico para a compreensão e uso da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), neste estudo científico. A escrita do ensaio teve relação direta com a pesquisa aqui desenvolvida.
XII SIAC - Simpósio Ação Cidadã “Caminhos para refletir e transformar brincando”	Apresentadora dos trabalhos: (1) “Caminhos possíveis para uma formação decolonial de educadores no Brasil: o Brincar no Multiletramento Engajado”; (2) “Por uma (trans)formação decolonial de educadores no Brasil pelo Brincar”; (3) “Formação de professores em contextos multilíngues para transformar brincando”.	PUC-SP	21 e 22 de setem- bro 2022	O primeiro trabalho refere-se à apresentação desta pesquisa, seu andamento e análises iniciais (1). Já o segundo trabalho, em parceria com Luciana K. Modesto-Sarra, abordou ações do Projeto Brincadas, focalizando o brincar e seu potencial transformador e decolonial (2). O último trabalho, em parceria de Sandra Borges, apresentou a experiência do Simpósio Internacional em parceria com a <i>St. Mary's University</i> (3). As trocas ocorridas nos Grupos de Trabalho do SIAC, permitiram ampliação dos olhares sobre esta pesquisa e <i>práxis</i> da pesquisadora, e auxiliaram a moldar a escrita deste estudo.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023)

O coletivo de orientandos do GP LACE conta com a oportunidade de miniquificações, nas quais colegas e convidados disponibilizam-se a ler o trabalho em processo de construção e, em data e hora acordada no grupo, sugerir, criticar, indicar e questionar a pesquisa para sua (re)construção / (re)organização coletiva e crítico-colaborativa. Assim, não só esta pesquisa passou pelo processo formal de banca de qualificação, em dezembro de 2022, mas teve, também, a oportunidade de passar por uma miniquali²⁹, no primeiro semestre do mesmo ano, com colegas mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos do grupo de pesquisa e pesquisadores convidados, o que enriqueceu meu olhar como pesquisadora e embasou ainda mais a credibilidade desta produção científica. Não somente ter vivenciado esta experiência com pares possibilitou-me um trabalho mais conciso e embasado, como também ter sido leitora crítica de outros colegas – até a escrita desta pesquisa foram 4 trabalhos lidos e comentados – possibilitou-me a ampliação de repertório e o aprofundamento de conceitos basilares para o próprio grupo de pesquisa. A experiência de “brincar de ser arguidor”, no sentido do brincar vigotskiano, ampliou perspectivas, gerou novos aprendizados e, com toda certeza, refletiu na escrita desta pesquisa, dando cada vez mais credibilidade a ela.

Este trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil³⁰ sob Parecer de número 5.615.755, com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de número 61313021.4.0000.5482. Nele, a pesquisadora-autora deste estudo científico se responsabiliza por não incluir os nomes dos(as) participantes envolvidos(as) no curso analisado. Os únicos nomes reais que constam nesta pesquisa são dos(as) pesquisadores(as)-formadores(as) e membros do GP LACE, incluindo a própria autora.

O uso das imagens foi aprovado pelos participantes quando de sua inscrição no curso, tendo ciência de que os dados produzidos a partir dos encontros seriam analisados e debatidos por pesquisadores(as)-formadores(as) e utilizados e divulgados em suas pesquisas e exposições em congressos, simpósios e fóruns, sempre com caráter científico e com o propósito de contribuir para a pesquisa nacional acerca de diferentes conceitos relacionados à formação de educadores e atuação do grupo de pesquisa.

²⁹ Denominação cotidiana, usualmente dada às miniquificações.

³⁰ Protocolo no Anexo 1: Parecer Consubstanciado do CEP.

4.2 Pesquisa Crítica de Colaboração

“Cada ideia, cada movimento e cada vivência são uma
aspiração de criar uma nova realidade, um ímpeto no
sentido de alguma coisa nova.”

Maria Cecília Camargo Magalhães (2009)

A historicidade da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) data de 1990, com a produção da tese de doutorado da professora Maria Cecília Camargo Magalhães, intitulada “*A study of teacher-researcher collaboration on reading instruction for Chapter one students*”, que traz em seu cerne a discussão sobre a colaboração entre pesquisador e professor.

Assim, como membro fundador do Grupo de Pesquisa LACE, os estudos iniciais do grupo perpassam a colaboração crítica daqueles que estão oficialmente envolvidos no desenvolvimento de educadores. Mais do que pensar a colaboração crítica nos contextos estudados e pesquisados, os estudos de grupo voltam-se a si próprios, pensando a relação colaborativa entre todos os agentes presentes.

Enquanto outras metodologias de pesquisa crítica, como a Pesquisa-ação e a Pesquisa participativa, focam em questões históricas e culturais, a PCCol se diferencia por não só levar em conta essas dimensões, mas também a Teoria Sócio-Histórica vigotskiana que, de acordo com Magalhães e Fidalgo (2019, p.10), “vê como essencial descrever e discutir o contexto de produção, e os participantes como agentes no processo em desenvolvimento, mediados pelos artefatos culturais.”

Magalhães, em consonância com pesquisadores atuais, vem, desde 1990, em sua tese de doutorado, aprofundando amplamente e disseminando a prática teórico-metodológica da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), esta também considerada metodologia e objeto de estudo do Grupo LACE. A partir de meados de 2012, as produções acadêmicas vêm postulando a PCCol como prática de pesquisa e método de investigação dentro do campo da Linguística Aplicada, voltando-se para o contexto escolar.

Tendo apresentado, brevemente, esse histórico sobre a construção e consolidação da Pesquisa Crítica de Colaboração, é importante destacar que nossa investigação se dará a partir da escolha teórico-metodológica da PCCol (MAGALHÃES, 2009), hoje compreendida como uma colaboração que constitui a participação, a negociação e o compartilhamento de sentidos e significados,

envolvendo todos os sujeitos da pesquisa com possibilidade de questionamentos, redirecionamentos e (trans)formações.

Dessa forma, é preciso, primeiro, localizar o processo vivido por esta pesquisadora, a fim de esclarecer as realidades vividas e confrontadas no processo da pesquisa. A PCCol, como vivência, transborda as limitações de um conceito acadêmico, para uma filosofia de postura de pesquisa sentipensante (FALS BORDA, 1979). O conceito falsbordiano surge de sua pesquisa com comunidades ribeirinhas na América Latina, onde, conversando com pescadores, um homem lhe relatou sobre as práticas ancestrais de se pensar com o coração e sentir com a cabeça. Assim, um ser sentipensante seria aquele que sabe superar as dificuldades respeitando seus tempos, passando por um processo de resiliência social. Desse modo, o ser sentipensante de Fals Borda é aquele que é protagonista da investigação; que sofre, mas também disputa, chegando a um equilíbrio e com uma filosofia sensível sobre a vida.

Ao ressaltarmos que a PCCol assume uma postura de pesquisa sentipensante, queremos explicitar o olhar holístico para os sujeitos envolvidos na pesquisa e destacar o fato de que tal proposição vem ao encontro do conceito, ao propor superações de problemas anunciados a partir de diferentes sujeitos e de suas experiências de vida diversas, ampliando e potencializando as possibilidades de transformação, e almejando constituir, com os participantes, essa filosofia sensível de se pensar com o coração e sentir com a cabeça.

Mais do que lançar mão de uma metodologia de pesquisa, ao participar do GP LACE e das inúmeras reuniões do Projeto Brincadas, vive-se na pele as dificuldades, barreiras, possibilidades e pontes que somente a PCCol pode proporcionar. O processo de pesquisa dentro desse agrupamento nunca é solitário, muito menos indolor. Desde o terno início de uma vida acadêmica, em reuniões nas quais todos, todas e todes têm as mesmas oportunidades de dizer o que pensam, entendem ou não compreendem sobre os assuntos abordados, numa perspectiva de construção conjunta e de embates crítico-reflexivos, a PCCol está no cerne do fazer e ser no GP LACE.

Como já relatado, o grupo tem, por costume, organizar “miniqualis” – como carinhosamente são chamadas as pequenas qualificações, já comentadas anteriormente, constituídas pelos próprios integrantes do grupo, feitas antes da qualificação oficial no programa de Mestrado – uma oportunidade de colabora-

criticamente a partir dos repertórios de cada integrante. Esta pesquisa não foi exceção, e a pesquisadora passou pela mesma sessão, que, pode-se dizer, mudou completamente sua visão de colaboração, podendo colocar em prática esse aprendizado nas miniquais das quais participou como leitora-crítica. A partir de colaborações dos(as) colegas do grupo, chegou-se até mesmo à criação de um grupo de *Whatsapp* para apoio e troca contínua, desde assuntos burocráticos a análises críticas de trechos de trabalhos.

É na vivência e convivência que a colaboração crítica torna-se palpável, transformando-se em uma busca constante da ação na pesquisa e nos campos profissional e pessoal, tornando-se, assim, um modo de ser e estar no mundo. Dessa forma, faz-se importante explicitar a ancoragem teórica da PCCol. Sua base encontra-se na Teoria Dialética marxista, com suas raízes na dialética de Hegel, que, por sua vez, pressupõe uma forma de pensar a realidade em constante mudança, por meio de termos contrários que dão origem a um terceiro, conciliador. Também busca apoio na Teoria Sócio-Histórico-Cultural vigotskiana (TSHC), que amplia essa visão do olhar para sujeitos dialógicos, que só existem em relação ao outro e ao meio em que se inserem, mediados pela linguagem. Isso posto, a Pesquisa Crítica de Colaboração considera todos os sujeitos envolvidos – pesquisadores, educadores e educandos – e suas relações de colaboração crítica construídas ao longo do processo da pesquisa, sempre situando esses sujeitos no recorte sócio-histórico-cultural em que se dão essas relações.

A colaboração é adjetivada como crítica uma vez que

[c]olaboração, nesse contexto, é criar relações em que os conflitos cognitivos e afetivos não estejam separados ou evitados para possibilitarem mútua internalização e interdependência produtiva, com vistas a desenvolver uma visão compartilhada e transformadora do objeto em discussão (MAGALHÃES, 2018, p.21).

Segue, desse modo, para além de uma concepção simplória e reducionista de colaboração quando se trata do posicionamento dos sujeitos em uma pesquisa, perseguindo sempre uma postura dialética e dialógica, situada sócio-históricoculturalmente quanto aos envolvidos. Segundo Magalhães, Ninin e Carrijo (2021, p.131),

[para] esse pesquisador [Medina, 2011], os saberes subjugados são invisíveis e possibilidades de resistência passam despercebidas e necessitam da organização de ações críticas que envolvam relações colaborativas entre pesquisadores e participantes da pesquisa, porque estes últimos, por si próprios, podem não ser capazes de desestabilizar o *status quo* epistêmico. Para isso acontecer, é necessário mobilizá-los de modo que tragam à discussão práticas passadas em curso das experiências por eles vividas.

Entendemos, portanto, que a PCCol permite um olhar decolonial para as relações pesquisador-professor-aluno e para as intersecções possíveis dessas relações, uma vez que tem por intuito a horizontalização das relações na construção da pesquisa, valorizando os diferentes saberes, seres e percepções de mundo de cada um de seus integrantes, e possibilitando dimensões outras na criação da pesquisa e de seu posicionamento epistêmico. Dessa forma, retira-se a postura colonial e desacoplada do pesquisador “estrangeiro” ou “turista”, daquele que preza pelos dados produzidos e coletados, que entra em determinado contexto para sua produção e coleta e depois desaparece com sua análise própria, e dá-se espaço a uma entrada coletiva, crítica e colaborativa de uma pesquisa que focaliza processos, encontros e transformações, co-criada por muitas mãos, vozes, saberes, viveres e percepções de mundo.

Esse processo é órgão vivo das pesquisas ocorridas dentro do GP LACE, assim como é *suleador*³¹ dos encontros e práticas do coletivo que compõe o Projeto Brincadas. No percurso de criação do curso objeto deste estudo, tudo foi permeado por práticas de colaboração-crítica entre os participantes. Não somente todos(as) têm vez e voz, como também as críticas são trazidas sob o viés de formas outras de se encherar determinada situação, proposição e ideia. Portanto, desde as reuniões de planejamento, até os encontros do curso, foi visível a construção coletiva e crítica do objeto desta pesquisa. Não só a construção dos dados aqui discutidos contou com a participação ativa e insubstituível de cada participante do curso – sendo pesquisador(a)-formador(a) ou não – como também a construção destas linhas de estudo ocorreram nessa relação coconstruída. Um forte exemplo pode ser resgatado do trabalho de Pellossi (2023), já mencionado, que, ao analisar encontros de

³¹ Aqui, fazemos a escolha de não utilizar o termo *nortear*, uma vez que se trata de uma pesquisa que tem como cerne a decolonialidade, entendendo o termo como uma dependência do Sul para com o Norte. Dessa maneira, utilizamos o conceito de *sulear*, que Paulo Freire utiliza explicitamente em sua publicação *Pedagogia da Esperança* (1994), e que nos remete ao processo de autonomização desde o Sul, assumindo suas heranças coloniais carregadas até os dias atuais, para então podermos superá-las.

planejamento do módulo “Pelo Direito de Envelhecer”, do mesmo curso analisado nesta pesquisa, tornou-se parceira no levantamento de dados e na criação da linha do tempo do curso em questão. As trocas constantes, leituras críticas e organização dos dados, possibilitou a ambas as pesquisadoras maior clareza de seus dados, assim como maior apoio na construção de suas pesquisas.

Torna-se necessário, portanto, explicitar o processo de produção, coleta e seleção dos dados, após essa descrição de como a PCCol foi abordagem primordial neste processo de pesquisa.

4.3 Procedimentos de produção, coleta e seleção de dados

Para explicitarmos aqui nossos procedimentos metodológicos, faz-se necessário retomarmos os objetivos geral e específico da pesquisa. Como informado, objetivamos **investigar a possibilidade de um caminho decolonial para a formação contínua de educadores, por meio do trabalho com o Multiletramento Engajado**. Assim, mais especificamente, buscamos reconhecer as atividades que convidam e mobilizam os/as participantes à possibilidade de práticas decoloniais a partir do brincar dentro de uma proposta de Multiletramento Engajado.

Com o intuito de responder a esses objetivos, esta pesquisa se propõe a uma análise multimodal e participativa do primeiro encontro síncrono do curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”, intitulado “Poder Feminino”, que ocorreu no dia 20 de setembro de 2021, coordenado pela professora Dr^a Fernanda Coelho Liberali. Dessarte, para alcançar nossos objetivos, fizeram-se necessárias as seguintes etapas:

1. Apresentar o “Projeto Brincadas: inéditos viáveis em tempos de crise”, seu contexto e pesquisadores(as)-formadores(as) à época da oferta do curso;
2. Relatar o planejamento e o desenho do curso de extensão “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”;
3. Descrever detalhadamente o primeiro encontro síncrono do curso, intitulado “Poder Feminino” – objeto de nossa análise;
4. Identificar o contexto dos e das participantes do primeiro encontro do curso;
5. Assistir aos vídeos das gravações das reuniões de planejamento e ler suas atas;
6. Analisar multimodalmente as gravações em vídeo do encontro supracitado e;

7. Responder às perguntas de pesquisa a partir da análise, contribuindo para a reflexão sobre possibilidades para uma formação decolonial de educadores no país.

Para possibilitar a compreensão da totalidade do curso e apoiar a análise que aqui propomos, entendeu-se ser importante e necessário compreender o percurso de criação da proposta formativa, verificando sua trajetória desde as reuniões de planejamento e construção dos materiais que foram utilizados até sua finalização e avaliação por parte dos participantes. Por esse motivo, criou-se uma Linha do Tempo interativa e colaborativa³².

A coleta de dados ocorreu ao longo do planejamento e realização do curso, em 2021, via plataforma *Zoom*. Os encontros foram gravados e arquivados em pastas do *Google Drive*, compartilhadas com todos(as) os(as) pesquisadores(as)-formadores(as). Esse dispositivo é um banco de dados do Projeto Brincadas e tem por objetivo armazenar os dados gerados ao longo do Projeto, para produção das diversas pesquisas do grupo LACE.

Ao se criar o curso, sabia-se que esta pesquisa se debruçaria em seu conteúdo, portanto foi pensada uma coleta de dados de forma que as gravações dos encontros síncronos e das reuniões, e todos os recursos utilizados para as tarefas assíncronas, possibilitassem acesso aos participantes-formadores, a fim de gerar conteúdo rico para análises e pesquisas diversas. Desse modo, a coleta fez-se a partir das gravações dos diferentes encontros via plataforma *Zoom*, de conversas textuais nos grupos de *WhatsApp* e dos resultados das atividades proporcionadas.

De acordo com a análise de Pellossi (2023), todo o curso e seu planejamento proporcionaram mais de 30 horas de gravação. A partir destas, foi possível o encaminhamento de diferentes pesquisas, dentre elas a que estamos aqui propondo. Pellossi (2022) objetiva compreender, por meio da análise das reuniões de planejamento do segundo encontro síncrono, intitulado “Pelo Direito de Envelhecer”, como ocorre a colaboração crítica dentro do grupo de pesquisa entre os formadores-pesquisadores, contribuindo, assim, para a formação de formadores. Já Oliveira (2023)³³ tem como foco de seu trabalho investigar a constituição de agência transformativa compartilhada no curso, mais especificamente no

³² A Linha do Tempo criada pela pesquisadora obteve contribuições do grupo do Projeto Brincadas, mas, principalmente, uma colaboração ativa de outra pesquisadora-formadora do grupo, Daniela B. P. Pellossi. Encontra-se no *link*: <https://padlet.com/bibisgai/1warvezw0ls8fcrh>.

³³ Ver nota de rodapé nº 10, p.30.

planejamento e na ação formativa de uma das *lives* Hora da Brincada, e em uma disciplina do Mestrado Profissional em Educação, FORMEP.

A fim de colaborar criticamente com as demais pesquisas que, paralelamente, estão em construção, selecionamos o primeiro encontro por se tratar do módulo em que um dos conceitos centrais constitui um dos pilares desta pesquisa – a Decolonialidade. Outro motivo importante para a seleção do dado considerado nesta pesquisa é o fato de o tema do segundo encontro já ser abordado na pesquisa de Pellossi (2023), como mencionado.

Assim, retomamos nossa pergunta e subperguntas de pesquisa:

1) De que modo(s) o Multiletramento Engajado propiciou uma formação decolonial?

1.a) Quais práticas do Multiletramento Engajado foram realizadas?

1.b) De que forma essas práticas constituíram possibilidades decoloniais? Por quê?

A partir disso, compreendemos que o próximo passo é apresentarmos nossos procedimentos de análise e interpretação.

4.4 Procedimentos de análise e interpretação

Nossa análise enquadra-se numa perspectiva multimodal, uma vez que pretende expor diferentes aspectos no posicionamento dos envolvidos, abrangendo instâncias discursivas, enunciativas, multimodais e interpretativas. É, também, uma análise participativa, uma vez que a pesquisadora-formadora, porta-voz destas páginas, foi parte integrante do grupo do Projeto Brincadas, tendo participação crítico-colaborativa constante ao longo do curso. Nossa análise se dará em formato de *zoom*, discorrendo acerca do curso como um todo, para, em seguida, focalizar o primeiro encontro e suas especificidades e, mais a fundo, os momentos específicos que consideramos eventos dramáticos, de modo a responder às perguntas elencadas nesta pesquisa.

Cabe, aqui, situar o que consideramos eventos dramáticos dentro deste estudo. Segundo Amorim (2023, p.24), “A viabilização do criar (drama) junto a estratégia (brincar) acontece por meio do vivenciar eventos dramáticos. O evento dramático é a possibilidade de os sujeitos experimentarem as contradições existentes em suas relações sociais”. Em outras palavras, experienciar situações-

limites por meio do brincar vigotskiano possibilita gerar momentos de transformação dos sujeitos participantes, o que, conseqüentemente, transforma a ação desses sujeitos no processo que se encontra em transformação, sendo, desse modo, um processo dialógico e dialético “de uma experiência emocional intensa vivida com o outro, refletida e experimentada também de forma individual (perejivanie)” (VYGOTSKY, [1934] 1987, *apud* AMORIM, 2023, p.25).

A fim de analisar criticamente a linguagem e os discursos utilizados no encontro, fizemos a transcrição da gravação (Apêndice 1)³⁴, que possibilita uma análise linguística mais pontual. Já com o intuito de analisar, multimodalmente, aspectos como gesticulações, posicionamento do corpo frente à câmera e expressões faciais, dentre outros itens, analisamos, paralelamente, as imagens ofertadas pela gravação.

Importante ressaltar que as falas recortadas e inseridas neste estudo não sofreram correções, sendo fiéis às falas ouvidas no encontro, sem qualquer intervenção gramatical, ortográfica, sintática e/ou de conteúdo. Isso se deu por entendermos que essa postura, no lócus de enunciação desta pesquisa, seria entendida por nós como colonial.

Para a interpretação dos dados, foi criado um quadro de categorias, contendo os conceitos considerados pertinentes à análise, partindo do escopo de nossa fundamentação teórica, de suas referências e citações retiradas dessas referências, de tal modo que pudessem explicitar o conceito. Uma última coluna foi criada para inserção de episódios correlatos presentes nas gravações analisadas (Apêndice 2)³⁵. As categorias elencadas foram: decolonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007), decolonialidade do saber (FERREIRA e MACHADO, 2022), interculturalidade (CANDAU, 2008 e WALSH, 2010), pensamento abissal (SANTOS, 2010), lócus de enunciação (BAPTISTA, 2021), pedagogias decoloniais (BAPTISTA, 2021), subjetividade (REY e GOULART, 2019), ecologia de saberes (SANTOS, 2006).

Compreendendo ser necessário correlacionar as perguntas de pesquisa às análises e categorias, sentiu-se a necessidade da criação de um novo quadro que

³⁴ A transcrição também pode ser encontrada no *link*:

https://docs.google.com/document/d/1srWLPeKbkbOBxCXWXN3u1_eLHDfhCGEewESO6_7SDdo/edit?usp=sharing

³⁵ O quadro pode ser encontrado no *link*:

<https://docs.google.com/document/d/1Vi0E8rexj32csNbXKS0pE11JpINipxS7qR48YbF44bl/edit?usp=sharing>

contivesse: uma coluna com o trecho de fala que se desejava analisar, retirado da transcrição; o contexto em que aquele trecho ocorria dentro do encontro; as perguntas de pesquisa para delimitar suas possíveis respostas; e uma última coluna para observações (Apêndice 3)³⁶.

Percebeu-se, ainda, lacunas no que se referia à análise do discurso, portanto, criou-se um terceiro quadro apresentando os mesmos trechos do segundo quadro, porém, dessa vez, com colunas relacionadas a aspectos enunciativos, discursivos, multimodais e interpretativos (Apêndice 4)³⁷.

A seguir, apresentamos nossa análise multimodal qualitativa-interpretativista a partir das interpretações dos dados coletados.

³⁶ O quadro pode ser encontrado no *link*:

<https://docs.google.com/document/d/1ryUrVhRxpr3uS42v4zDwHD3XesuXwuf8fvrzaxrsiXg/edit?usp=sharing>

³⁷ Este terceiro quadro pode ser encontrado no *link*:

<https://docs.google.com/document/d/1bLFiyOWIMofa8WeVv3gONUH50Jrc5sYge6fllcLP5w4/edit?usp=sharing>.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

“Para ver muita coisa é preciso despregar os olhos de si mesmo”

Friedrich Nietzsche (1844-1900)

Nesta seção, pretende-se analisar, de forma qualitativo-interpretativista e multimodalmente, “O Poder Feminino”, primeiro encontro do curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”, oferecido gratuitamente pela plataforma Zoom. Aguiar e Amorim (2021, p.27), apoiados em Bezemer e Jewitt (2018), afirmam que

[...] pensar numa perspectiva multimodal é reconhecer o fato de que usamos vários modos para criar sentido, partindo de suas possibilidades e restrições, por isso, tal concepção marca uma virada significativa na teorização e análise de significado.

Isso posto, para que possamos iniciar a análise, faz-se necessário recuperar as pergunta e subperguntas de pesquisa:

1) De que modo(s) o Multiletramento Engajado propiciou uma formação decolonial?

1.a) Quais práticas do Multiletramento Engajado foram realizadas?

1.b) De que forma essas práticas constituíram possibilidades decoloniais? Por que?

Assim, pretendemos responder a essas perguntas a partir da descrição do curso, a partir de um olhar distanciado, para, então, focalizar o encontro específico selecionado, descrevendo-o, detalhadamente, assim como as propostas que foram apresentadas, trazendo os dados para exemplificarmos o que descrevemos. Finalmente, voltaremos a atenção a gestos, palavras, discursos e falas que sinalizam possibilidades de uma formação decolonial de educadores no Brasil, por meio do brincar, selecionando alguns eventos que consideramos dramáticos e centrais para responderem à nossa pergunta de pesquisa.

Como anteriormente descrito, o curso em análise nesta pesquisa foi organizado em 3 módulos: Módulo 1 – Decolonialidade e Currículo Desencapsulado; Módulo 2 – Multiletramento Engajado para a prática do Bem Viver; Módulo 3 –

Brincar e Atividade. Cada um foi composto por um encontro síncrono temático, no qual os/as participantes vivenciavam o Multiletramento Engajado: Módulo 1 – Poder Feminino; Módulo 2 – Pelo Direito de Envelhecer; Módulo 3 – Demarcação e Justiça Ambiental. As escolhas desses temas pautaram-se em discussões crítico-colaborativas dos pesquisadores e das pesquisadoras do grupo, tendo como pilares os marcadores sociais da diferença, fomentados pela colonialidade/modernidade.

Como aponta Ballestrin (2013, p.102), apoiada em Quijano,

[...] raça, gênero e trabalho foram as três linhas principais de classificação que constituíram a formação do capitalismo mundial colonial/moderno no século XVI (QUIJANO, 2000, p.342). É nessas três instâncias que as relações de exploração/dominação/conflito estão ordenadas.

Por esse prisma, nossos encontros tiveram como temas principais os marcadores de gênero, focalizando, principalmente, as questões: da mulher, no primeiro encontro; de idade, no segundo encontro; e de raça, no último encontro, sem, contudo, apagar as interseccionalidades possíveis.

Os módulos também contaram com tarefas assíncronas para o aprofundamento de conceitos selecionados, por serem parte primordial da fundamentação teórica e metodológica do grupo de pesquisa, e uma *live* que tinha como propósito analisar crítico-reflexivamente os encontros síncronos, entrelaçando os conceitos de determinado módulo.

As quase 20h de material gravado, referentes aos encontros do curso – sem contabilizar os encontros de planejamento –, não caberiam em páginas de uma única dissertação com o aprofundamento necessário e embasado que se quer tratar nesta pesquisa. Portanto, focalizando o objetivo proposto, “*investigar a possibilidade de um caminho decolonial para a formação contínua de educadores*”, selecionamos como dado a ser analisado multimodalmente o encontro síncrono do Módulo 1 do curso, intitulado “Poder Feminino”, que conta com mais de cinco horas de material em vídeo, e o retorno das seguintes atividades assíncronas propostas no módulo, solicitadas após o primeiro contato síncrono:

- um percurso de leitura, via *Padlet*, para o texto “América Latina e giro decolonial”, de Luciana Ballestrin, por meio do acesso ao Portal Institucional da Universidade de Pelotas, para que conhecessem a autora; também o acesso ao *podcast* “AntiCast” sobre decolonialidade, para que os participantes se familiarizassem

- com o termo e o compreendessem; além de espaço para perguntas e questionamentos, e da possibilidade de assistência a uma vídeo-aula da professora-autora Ballestrin, intitulada “O Sul Global como projeto político”;
- o texto “Projeto Digit-M-Ed Brasil: Uma Proposta de Desencapsulação da Aprendizagem Escolar por meio dos Multiletramentos”, de Fernanda Liberali *et al.*;
 - e um formulário *Google* para análise de imagens, correlacionando os conceitos aprofundados a partir dos textos e o encontro síncrono.

A seguir, nos encarregamos de analisar o primeiro encontro do curso com o intuito de investigar a possibilidade de um caminho decolonial para a formação contínua de educadores no Brasil, a partir do Multiletramento Engajado, e trazer para a discussão uma reflexão sobre a possibilidade da proposta embasar e instrumentalizar professores para uma prática transformada e transformadora, pautada no brincar. A escolha por esse encontro, especificamente, pauta-se em algumas considerações, sendo a primeira o fato de um dos conceitos chave do primeiro módulo ser o próprio conceito fundante desta pesquisa – a Decolonialidade. Outro fator, de suma importância, emerge da colaboração crítica do GP LACE, em que mais pesquisadores(as)-formadores(as) e membros do grupo vêm pesquisando o mesmo curso; dessa forma, cada sujeito tem buscado contribuir para as discussões internas, assim como expandir suas pesquisas para além do lócus já circunscrito.

5.1 Módulo 1 – encontro síncrono “Poder Feminino”

O primeiro encontro, intitulado “Poder Feminino”, aconteceu no dia 20 de setembro de 2021, pela plataforma *Zoom*, e teve seu início planejado para 19h30, horário divulgado no programa e *site* do curso – criados por formadores(as)-pesquisadores(as) do Projeto Brincadas. O convite virtual, no entanto, criado entre um encontro e outro de planejamento, e compartilhado após o planejamento do dia 15 de setembro, indicava o horário de início às 19h.

Os(as) formadores(as)-pesquisadores(as) já haviam se programado para a entrada na sala virtual em torno das 18h30, portanto, percebendo as informações divergentes divulgadas, e com a entrada de participantes por volta das 18h55, decidiu-se por abrir a sala a todos(as) a partir das 19h, iniciando o encontro com informações gerais sobre: (i) o Projeto Brincadas, (ii) o curso, (iii) seu site e

programação, e (iv) as plataformas a serem utilizadas. O intuito da abertura prévia foi de não manter inscritos em uma espera muito longa. Do mesmo modo, o objetivo de não iniciar o encontro com as atividades previstas logo de início foi o de não prejudicar participantes que haviam se programado considerando o horário divulgado nos outros materiais. Dessa forma, a vivência acabou por gerar um material gravado de mais de cinco horas, contabilizando as diferentes salas criadas durante o encontro, o que alongou o tempo de participação dos interessados, tendo um número bastante diminuto ao final do encontro, em comparação com o seu início.

Com 152 participantes inscritos até o início oficial do curso, no dia 20 de setembro, o primeiro encontro contou com a participação de 33 educadores já descritos em seção anterior. A atividade social pensada para esse dia era *Ir à uma Festa dos Anos 60*. A escolha tinha como propósito trazer questionamentos sobre a visão da mulher à época, comparando-a com essa visão na atualidade, abordando temáticas como a mercantilização, a inferiorização, a interseccionalidade e as políticas reparadoras em relação à mulher, dando maior enfoque à Lei Maria da Penha³⁸. Enquanto alguns/algumas formadores(as)-pesquisadores(as) se encontravam em um *breakout room*, organizando os últimos detalhes e alinhando o planejamento do encontro, nesses trinta minutos iniciais, outros e outras permaneceram na sala principal com a coordenadora do Projeto Brincadas, Dr^a Fernanda Liberali, para explicar aos participantes presentes as plataformas e a programação do curso como um todo.

(...) Muito bom, muito bom ter vocês aqui, a gente tá muito animado pra começar esse encontro hoje com vocês. A gente vai... Não sei se perceberam, a gente pôs duas datas, não sei se viram as duas datas, então a gente vai começar com algumas instruções, indicações para que vocês possam fazer um passeio pelo nosso curso, pelas nossas, é, plataformas e também para que vocês tenham tempo de se paramentar, como nós também, para a nossa festa dos Anos 60. Então, a ideia é que a gente possa, ó, meu óculinhos tá bem aqui, meu fundo tá preparado, a ideia é que a gente possa também mandar pra vocês, também os fundos ó. (...) Vai na vibe dos anos 60.

³⁸ Lei nº 11.340 de 7 de agosto de 2006 que tem o intuito de coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Sancionada por Luiz Inácio Lula da Silva, o documento conta com 46 artigos distribuídos em 7 títulos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm.

Mas antes disso a gente quer passar com vocês algumas das nossas características, das nossas práticas e dos nossos ambientes. A Lu vai explicar pra vocês um pouquinho. Lu você quer começar com o Zoom mesmo? (Fernanda Liberali)

Esse início contou com as formadoras-pesquisadoras Luciana, Sandra e Viviane, além da coordenadora já mencionada, para apoio com a organização dos e das participantes e explicação das tecnologias que seriam utilizadas ao longo do curso, a saber: Google Sites, Zoom e *Padlet*. Assim como para apresentar os documentos disponibilizados aos e às participantes que tinham por intuito auxiliar sua organização, como o programa do curso com links para os textos das atividades assíncronas. Também foi nesse momento que a explicação do curso como um todo foi dada e que o reforço à temática do primeiro encontro ocorreu, convidando desde o início os e as participantes a se engajarem na atividade social ali proposta: uma Festa dos Anos 60.

5.1.1 Imersão na Realidade

Inicia-se a formação, propriamente dita, cerca de vinte e seis minutos após a abertura da sala para todos e todas. A essa altura, dentre os (as) participantes que se encontravam de câmera aberta, a maioria já possuía adereços, roupas e/ou fundos de tela que remetessem à época da festa. A partir de uma fala de abertura sobre a festa ali iniciada, coloca-se em prática a proposta do encontro, com a música “Biquíni de Bolinha Amarelinho” de Celly Campello. Durante esse momento, foram dados destaques na tela, inicialmente em formadores(as)-pesquisadores(as) – adereçados e dançando; e em um dado momento, em participantes – alguns dançando ao som da música, com ou sem adereços, outros parados ou focados no computador.

Uma vez que o Multiletramento Engajado, segundo Liberali (2022, p,134), “pressupõe que a realidade seja o ponto de partida e de chegada de toda forma de trabalho pedagógico” e que “envolve o entendimento de que a ‘vida que se vive’ (MARX e ENGELS, [1845-46] 2007) estrutura as escolhas por atividades da vida que podem se tornar objeto de experimentação, reflexão, análise, avaliação, transformação”, o movimento de Imersão na Realidade tem como um de seus objetivos iniciais promover o engajamento freiriano – isto é, um compromisso ético e

político com a realidade, condição para o percurso proposto nas *práxis* (ação-reflexão-ação) do Multiletramento Engajado. Percebemos, então, que nessa primeira ação de engajamento, alguns participantes mostraram-se claramente abertos para esse compromisso proposto no encontro, entrando na brincadeira desde seu início. Percebemos, também, que alguns encontravam-se ainda em momento de análise da ação proposta, sem se engajarem diretamente na atividade social de uma festa virtual dos anos 60.

Ao longo da música, era possível escutar comentários dos homens pesquisadores-formadores presentes; a ação fazia parte de uma das cenas de Teatro do Oprimido que seria encenada, em breve, durante a festa virtual.

Alex: *cheio de broto essa festa hein rapaz?*

Rafael: *Essa festa vai ficar demais hoje.*

(...)

Rafael: *É hoje hein, cara?*

Alex: *É hoje.*

Rafael: *Essa é nossa, dos homens, uhuu!*

Dando destaque às pesquisadoras-formadoras, inicia-se a primeira cena de Teatro do Oprimido. A proposta segue uma mistura de *Teatro Debate* e *Teatro Invisível*. No caso do *Teatro Debate*, pede-se a um participante que relate um problema social ou político de difícil solução e encena-se a proposta com uma má resolução. Em seguida, os participantes são questionados quanto a estarem ou não satisfeitos com o proposto, o que, geralmente, tende-se à resposta “não satisfeitos”. Isso leva à reencenação abrindo espaço, dessa vez, para que os participantes entrem em cena substituindo os atores e conduzam a ação da cena em direção ao que se quer. Já quanto ao *Teatro Invisível*, a proposta ocorre em um espaço outro que não o palco e tem por objetivo que as pessoas não sejam postas como espectadoras, não desconfiando referir-se a uma encenação, mas sim a uma ação de opressão real. O resultado foi uma releitura de ambas as técnicas; teve como proposta encenar uma situação de opressão durante a “Festa dos Anos 60”, pensada e escrita previamente pelos(as) pesquisadores(as)-formadores(as) e, em um dado momento da cena, convidar os participantes a intervirem para mudar seu rumo ou mantê-lo, apresentando o seu ponto de vista acerca do que estava acontecendo. A primeira cena tinha por intuito trazer a discussão do idadismo na fala de mulheres e teve início com o seguinte diálogo:

Cris: *Cêis tão, tá muito decotado? Tá decotado? Ai eu hoje, é hoje gente, é hoje que eu vou me arrumar (risos), depois do meu divórcio gente, do meu, minha separação, gente, não peguei ninguém. É hoje, é hoje, hoje eu vou pegar um gato! Cêis já viram os homens nessa festa como tão?*

Marina: *Ai Cris, você?*

Cris: *Ué...*

Marina: *Com essa idade?*

Cris: *Ah, eu também sou filha de Deus.*

Marina: *Cris você já ficou pra titia, admita isso, cê já ficou pra titia.*

Cris: *Ai gente...*

Dani: *Tem que ficar em casa cuidando dos filhos, olha eu já tenho 3, onde já se viu?*

Chris N.: *Olha Cris, eu nessa idade...*

Dani: *Você não tem nenhum ainda?*

Chris N.: *... eu estaria bem comportadinha já, jogando baralho, não dá não.*

Cris: *Não acho graça, ahn, assim, sei lá gente...*

Chris N.: *Com todo respeito, com todo respeito... Mas cê tá linda, tá linda, linda, linda.*

Sandra B: *É Cris tá bem bonita, mas não sei assim na sua idade, cê não teria vergonha, assim de se aproximar de um cara? Pra dar uma cantada?*

Sandra S: *É, você perguntou do decote, eu vou falar, eu acho que pra tua idade tá muito decotado mesmo.*

Chris N: *Será que não dá pra abrir esse lencinho não? Pra deixar um pouco (faz sinal com as mãos como que cobrindo o colo) fica até uma coisa...*

Cris: *Gente, cêis tão me deixando constrangida, fico até... eu me arrumei, eu achei que eu tava legal, vocês tão me deixando constrangida.*

Chris N: *Mas tá lindo, não..*

Sandra B: *A gente é tua amiga né? (meninas começam a falar juntas) Então a gente tá te avisando, mas pro seu bem, porque a gente é sua amiga, a gente pode falar.*

Marina: *É, a gente não quer que os rapazes achem você ridícula, né?*

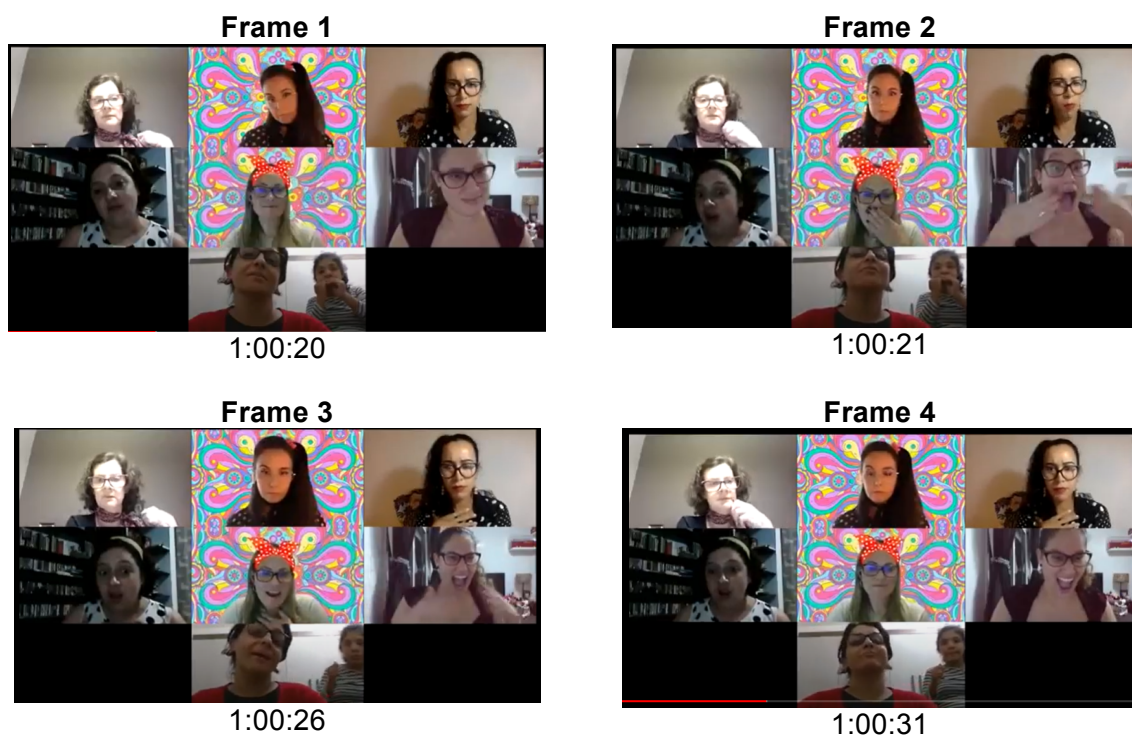
(...)

Nesse momento, explicitamente para-se a cena, convidando quem se sentir à vontade para intervir e entrar no diálogo. Uma participante prontifica-se, apresentando o seguinte discurso:

Olha meninas eu vou falar uma coisa pra vocês, vocês se fazem de amigas e, e, e gente boa, tal, que estão preocupadas com a Cris, mas eu acho que na verdade vocês são umas falsas, porque não é

assim que fala pra ela, vocês podiam chamar ela no privado e falar pra ela, mas não ficar humilhando ela em público, isso não se faz. (Participante 1).

Imagem 1: Participante 1 na Imersão



Fonte: acervo do Projeto Brincadas

A sequência acima, selecionada da gravação do encontro, refere-se ao momento de entrada da Participante 1 (que se encontra na base da imagem). No primeiro frame, a participante inicia sua intervenção na cena após convite explícito feito pela pesquisadora-formadora Bianca. Todas as pesquisadoras-formadoras estão escutando sua intervenção, ainda em seus personagens; é possível perceber, nessa primeira captura, os olhares vetorizados para a abertura da argumentação da participante.

Logo em seguida, ao afirmar que todas “*são umas falsas*”, as reações exageradas aparecem no segundo frame: todas se mostram chocadas, com olhos arregalados ou olhares questionadores, bocas abertas, mãos na boca. A única personagem que não expressa essa reação de choque é exatamente a que estava sofrendo a discriminação de suas colegas. Já no terceiro frame, vê-se um leve sorriso na participante, assim como ela inclina sua cabeça levemente. Essas ações parecem demonstrar certa satisfação em ter dito algo que, talvez, a estivesse incomodando, assim como pode ter se divertido com a reação das pesquisadoras-

formadoras. É interessante repararmos que, ao final de sua fala, a participante levanta o queixo, numa posição de enfrentamento, fato que mostra certa satisfação em ter dito o que pensava naquele momento (Frame 4).

Como anteriormente relatado, o intuito principal dessa cena, pensada pelos(as) formadores(as)-pesquisadores(as), era trazer a discussão do idadismo no que concerne à imagem da mulher e aos estereótipos convencionados na sociedade atual. Uma vez que a primeira participação (Participante 1) ainda se mostrava conivente com as opiniões expressas pelas amigas opressoras – ao destacar não haver problema em as amigas dizerem o que pensavam, mas que fazê-lo em público é que era o problema –, uma das formadoras-pesquisadoras convida o grupo a intervir, da seguinte maneira: “Tem alguém, será, que discorda da gente? Que tá falando só por causa da idade? Tem alguém?”.

O que é interessante expormos e refletirmos a respeito desse fato é que não há intervenção de outra ou outro participante. Algumas possibilidades do não engajamento na cena podem dizer respeito à timidez, à não compreensão do que era pedido ou ainda a uma conivência com esse tipo de pensamento. Identificamos assim, em certa medida, a colonialidade do ser nas participantes e no participante. O termo, cunhado por Mignolo (1995), focaliza, mais especificamente, quatro formas humanas de diferenciação criadas pela colonialidade – raça, casta, gênero e sexualidade.

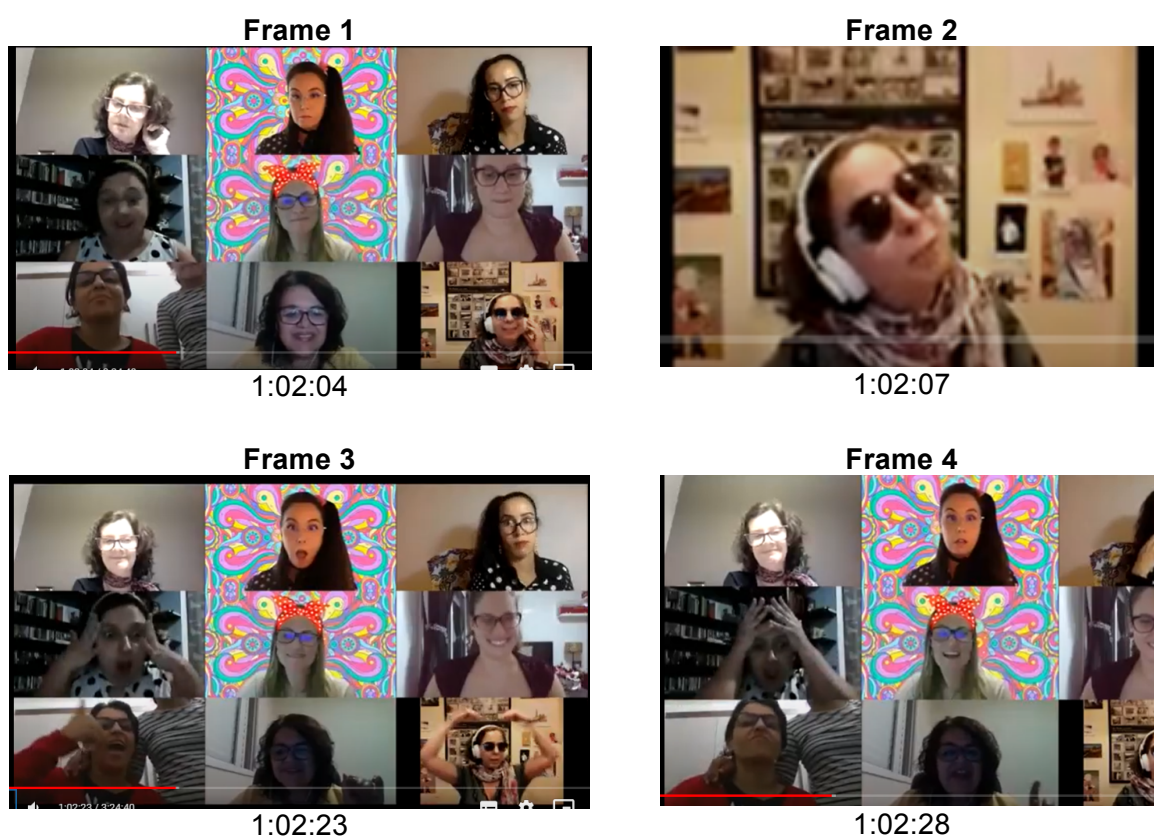
O que propomos aqui é, também, a dimensão da discriminação contra pessoas, com base em estereótipos associados à idade (idadismo ou etarismo), obviamente interseccionalizado à questão de gênero, como outra forma colonial de diferenciação do que se pode ou não fazer, de como se deve portar, ser. A experiência neoliberal colonial tem priorizado e endeusado o corpo jovem para determinadas atividades sociais, atrelado a outros parâmetros esperados, a depender de suas interseccionalidades. Dessa forma, compreendemos que o possível posicionamento passivo das e do participante nessa primeira cena, ao não interferirem na opressão que ocorria, pode demonstrar uma atitude de colonialidade do ser.

Como não há a manifestação de outros participantes, a coordenadora entra em cena dando sua opinião. Somente a partir desse momento é que outras duas participantes começam a se manifestar, sendo importante ressaltar que uma delas

identifica-se com a oprimida da cena, indicando ser uma mulher mais velha que as opressoras.

Eu acho, eu acho que se a Sandra conseguir chegar na nossa idade ela vai ser uma pessoa muito sortuda, né? E eu tô pensando e achando que essa festa era uma festa Anos 60, mas não que nós estamos dentro dos anos 60, porque afinal nós já estamos em 2021, não é verdade? Então Cris, se eu fosse você, encurtava a saia, colocava um decote maior, tirava o lencinho, prendia na cabeça e ia arranjar um namorado bem legal! (Participante 2)

Imagem 2: Participante 2 na Imersão



Fonte: acervo do Projeto Brincadas

(...)

Eu acho que a Cris tem todo o direito de arranjar um namorado, não tem essa de idade não, meninas, Vamos botar a cabeça de outra maneira aí, vamos abrir os horizontes. A Cris tá aí bonita, tem todo o direito de paquerar os rapazes aí na festa, de arranjar um namorado, não importa quem, e a gente tem mais é que dá força e não pensar assim “ah ela tem x anos, não pode”, todo mundo pode, é só a gente se direcionar pra isso. E Cris tá com todo o meu apoio. (Participante 3)

Imagem 3: Participante 3 na Imersão



Fonte: acervo do Projeto Brincadas

A Participante 2, primeira a questionar o viés idadista e datado da postura das opressoras da cena, toma muito cuidado com seu modo de apresentar argumentos. Isso é perceptível em suas expressões – inicia sua fala sorrindo (Frame 1), pende a cabeça para o lado de forma afável (Frame 2) –, com o intuito de ser ouvida pelas colegas que estão em cena. No momento em que sugere à Cris, a pesquisadora-formadora oprimida, que encurte a saia, aumente o decote e coloque o lençinho na cabeça (Frame 3) – enquanto algumas pesquisadoras-formadoras, ainda em seus personagens, mostram-se chocadas –, outras participantes e pesquisadoras-formadoras demonstram apoio, por meio do movimento do dedão, indicativo de “jóia”, e de sorrisos. Após a reação de aprovação pela maioria dos participantes, dentro e fora de cena, a Participante 2 encerra seu argumento com um sorriso no

rosto, demonstrando satisfação e alegria em ter colocado sua opinião e ter tido apoio de outros integrantes do grupo.

Enquanto isso, a Participante 3, que, previamente, havia tentado falar, mas tivera problemas com o som, consegue, então, entrar em cena – repetindo um movimento antes já efetuado, de levantar o dedo para chamar a atenção, quase que pedindo o turno de fala (Frame 5) –, uma vez que interrompe as manifestações comemorativas a respeito da fala da participante anterior. Seu intuito é de concordar e colocar seu ponto de vista sobre o que já foi dito pela Participante 2. É importante ressaltar as gesticulações que a Participante 3 efetua ao longo de sua fala, utilizando, com ênfase, o recurso gestual das mãos para frisar seu ponto de vista (Frames 6, 7 e 9). Ao elogiar a pesquisadora-formadora oprimida, em “*A Cris tá aí bonitona, tem todo o direito de paquerar os rapazes aí na festa, de arranjar um namorado, não importa quem, e a gente tem mais é que dá força*” (Frame 8), podemos observar os sorrisos dos envolvidos na cena, indicando apoio à sua fala e demonstrando certo grau de concordância.

Assim, percebemos que as duas participantes já se sentem mais seguras em colocar sua opinião contrária às dadas anteriormente, provavelmente porque a organizadora e coordenadora também demonstrou sua insatisfação com as opressoras, o que pode ter funcionado como um gatilho para sentirem que havia espaço para se expressarem. Observamos, também, as expressões das personagens opressoras, que, a cada nova contra-argumentação, pouco a pouco, demonstram sorrisos e atenuam sua postura de choque aos argumentos apresentados.

Acreditamos que essa postura engajada e crítica expressa alguns giros decoloniais pessoais. Maldonado-Torres, em 2005³⁹, cunha o termo giro decolonial que, segundo Ballestrin (2013, p.105), “basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade”. Vemos a postura de ambas as participantes – a resistência à opressão sofrida pela pesquisadora-formadora –, colocando-se ao lado dela e incentivando-a a exagerar sua posição inicial, para provocar os olhares coloniais: “*Então Cris, se eu fosse você, encurtava a saia, colocava um decote*

³⁹ Ballestrin afirma, apoiada em publicação do autor de 2010, que Maldonado-Torres, em 2005, organizou um encontro em Berkeley intitulado “Mapping Decolonial Turn” onde filósofos caribenhos e filósofas latinas dialogaram com o grupo Modernidade/Colonialidade.

maior, tirava o lencinho, prendia na cabeça e ia arranjar um namorado bem legal!" (Participante 2), e motivando o grupo opressor a pensar de forma diferente – *"não importa quem, e a gente tem mais é que dá força e não pensar assim 'ah ela tem x anos, não pode'"* (Participante 3) –, menos antiquada – *"E eu tô pensando e achando que essa festa era uma festa Anos 60, mas não que nós estamos dentro dos anos 60, porque afinal nós já estamos em 2021, não é verdade?"* (Participante 2) –, e com um espírito de comunidade – *"todo mundo pode, é só a gente se direcionar pra isso"* (Participante 3). Esse engajamento comunitário muito se assemelha à proposição do Multiletramento Engajado, com vias de práticas para o Bem Viver. Um olhar outro que desperte o senso da construção coletiva e menos utilitária da vida, como afirma Krenak (2020, p.20): "(...) o ser humano não é um evento (...). Ele é uma construção. Na maioria de nossas histórias, a pessoa humana é uma construção".

A primeira cena tem seu fim quando a formadora-pesquisadora oprimida relata que terá novas amizades, agora com as participantes que lhe deram apoio, colocando o lencinho na cabeça e voltando a dançar. Essa primeira cena dá o tom da cena seguinte; participantes, agora, já parecem compreender o que se espera desse momento e, ao dançarem, demonstram estarem mais atentos e ativos perante às câmeras. Isso é percebido nos destaques que aparecem na tela: nesse momento, todos/todas os/as destacados(as) demonstram sorrisos no rosto e se movimentam animados e animadas, algumas com crianças ao lado também participando corporalmente. Aqui, é importante ressaltarmos o poder da brincadeira; após uma cena dura, de opressão escancarada e convite para engajamento, a leveza do brincar permite o entrosamento de mais pessoas. Em nenhum momento as falas de participantes são interrompidas, silenciadas ou desmerecidas. Essa postura, advinda da proposta do Teatro do Oprimido, permite maior leveza e amplia o convite para a ação.

Assim, a partir dessa primeira proposta de brincar, inspirada na metodologia de Teatro do Oprimido, numa perspectiva de Multiletramento Engajado, verificamos relação direta com o conceito de decolonialidade do ser. Maldonado-Torres (2007, p.261), ao contribuir no desenvolvimento desse conceito, afirma que a decolonialidade em si, trata de um convite para o engajamento no diálogo. Dessa forma, o autor explicita que os conceitos não devem ser construídos a partir de

imposições, sendo expressões da disponibilidade do sujeito de se engajar no desejo de troca. “A decolonialidade em si aspira por quebrar a modernidade monológica”⁴⁰.

É esse discurso monológico e imperativo da modernidade que se pretendeu trazer na primeira cena, no momento inicial de Imersão na Realidade, selecionando uma das muitas desigualdades e injustiças produzidas por esse discurso – o viés etário no atravessamento de um dos pilares da colonialidade, a questão de gênero. A proposição tinha por intuito convidar participantes para o diálogo e para a construção conjunta de novos sentidos. Apesar de ainda se manter no campo da disputa e do embate, as expressões externalizadas possibilitam a verificação dos giros na colonialidade do ser, trazendo “a necessidade de se tematizar a questão dos efeitos da colonialidade nas experiências vividas e não somente na mente” (MALDONADO-TORRES, 2007, p.242) (tradução nossa)⁴¹.

A Participante 3, ao dizer “(...) *não tem essa de idade não, meninas (...)*” e “(...) *todo mundo pode, é só a gente se direcionar pra isso*”, expressa desejo e convite às demais pessoas envolvidas, ativa ou passivamente na cena, a repensarem uma postura engessada e sócio-historicamente construída. Escancara-se, então, a colonialidade do ser, identificada pela participante, que, segundo Maldonado-Torres (2007), lança o desafio de conectarmos o genético, o existencial e as dimensões históricas em que o ser mostra, de modo mais evidente, sua dimensão colonial e suas fraturas⁴².

Seguindo a brincadeira, tem início a segunda e última cena. Nela, outras interseccionalidades são propostas: a ideia de dois homens paquerando duas mulheres, de maneira ofensiva, porém com diferenças de raça e trabalho, os outros dois pilares da colonialidade/modernidade. A partir de duas encenações de Teatro do Oprimido, pesquisadores(as)-formadores(as), intencionalmente, haviam selecionado contextos que trouxessem discursos coloniais para o debate.

⁴⁰ Do original: “Decolonization itself, the whole discourse around it, is a gift itself, an invitation to engage in dialogue. For decolonization, concepts need to be conceived as invitations to dialogue and not as impositions. They are expressions of the availability of the subject to engage in dialogue and the desire for exchange. Decolonization in this respect aspires to break with monologic modernity” (MALDONADO-TORRES, 2007, p.261).

⁴¹ Do original: “(...) the need to thematize the question of the effects of coloniality in lived experience and not only in the mind” (MALDONADO TORRES, 2007, p.242).

⁴² Do original: “Coloniality of Being raises the challenge of connecting the genetic, the existential, and the historical dimensions where Being shows most evidently its colonial side and its fractures” (MALDONADO-TORRES, 2007, p.243).

Um dos pesquisadores-formadores tinha como personagem o dono da empresa que estava proporcionando a festa, homem branco, com cabelos loiros, e seu intuito era conseguir relacionar-se com a pesquisadora-formadora que representava uma funcionária da empresa, com cargo bem abaixo do dele e negra. A cena começa com o diálogo entre dois homens, sendo o primeiro o dono da empresa e o segundo, seu colega, negro, também funcionário, comentando sobre como a festa estava boa por ter muitas mulheres. Então o opressor inicia sua “paquera”:

Rafael: *Oi, boa noite, mulata, tudo bem?*

Joyce: *Oi, tudo bom? É comigo?*

Rafa: *Sim, você é uma mulata espetacular. Nossa, hein? Que boca carnuda você tem. Essa mulata é quente é?*

Joyce: *É... não sei nem o que dizer.*

Rafael: *Ah, sério?*

Joyce: *Eu sou casada, né? Obrigada.*

Rafael: *Ah, não se preocupa. Não se preocupa com isso, você sabia que eu sou o dono aqui da empresa? Cê já pensou em ser promovida?*

Joyce: *Parabéns.*

Rafael: *É fazer isso só (estala os dedos) num estalar de dedos. Se você quiser nós podemos ir na minha sala conversar agora, que você acha disso?*

Joyce: *Não, brigada, não quero não, brigada, tô bem aqui. Eu também preciso ir embora cedo porque eu tenho que trabalhar, trabalho quase 14 horas. Eu trabalho aqui inclusive.*

Rafael: *Ah, então, por isso que eu fiz a questão da promoção, se você já trabalha aqui fica bem mais fácil. Você sabe onde é minha sala? É na sala da presidência, fica no 19º andar. Tem uma vista ótima, cê tem que ver mulata.*

Joyce: *Ah, então, eu não... num...*

Rafael: *Meu, você vai adorar!*

Joyce: *Não moço, eu não quero não...obrigada. Não quero não.*

Rafael: *ihhh, você não quer?*

Joyce: *Não, eu achei sei lá, não quero. Pra mim não rola.*

Rafael: *Então você prefere ficar onde? Na senzala, lá na escuridão? Bom, acho que é o que você merece, esse lugarzinho mesmo, mulatinha.*

No excerto, as relações de poder ficam clara e intencionalmente explicitadas; o pesquisador-formador tem por propósito utilizar jargões ofensivos e estereotipados acerca das mulheres negras como “mulata”, “boca carnuda”, “quente”, “senzala” e “escuridão”. Já a pesquisadora-formadora tem por propósito colocar-se no papel de oprimida, bastante assustada e desconcertada com a situação. Dessa forma, procura

socorro em seu colega, também negro, que participa da cena e, até então, encontrava-se calado:

Joyce: *Nossa, Alex, você ouviu isso?*

Alex: *Pô, tu perdeu uma baita de uma oportunidade, o cara gente boa tava querendo te oportunizar e você simplesmente e você num aceitou, uma baita de uma oportunidade, mas vamo pensá, baita mulatona bonita, também é difícil, né?*

Joyce: *Mas você ouviu o que ele me falou?*

Alex: *Não, eu ouvi, cê tem que entender isso como um elogio.*

O pesquisador-formador também expressa um posicionamento opressor, por meio de um discurso misógeno e racista, que menospreza os sentimentos e direitos de sua colega e minimiza o teor violento das palavras do dono da empresa. Nesse momento, há uma inversão na cena: o pesquisador-formador direciona o foco para uma mulher branca, presente na festa, representada pela autora-pesquisadora, que reage de maneira contrária à da colega anterior, proporcionando, assim, uma reação exacerbada e histérica:

Alex: *Olha, agora eu vou ser sincero, dá uma olhada no filé ali embaixo, filé branco, carne branca, linda. E aí? Bonitona, que tal ir lá pro meu cafofo? Só eu e você na minha palhoça.*

Bianca (levantando a voz): *Que que é isso? Você tá falando comigo? Ai que homem abusado, cê tá lelê da cuca? Gente, é um absurdo.*

Alex: *Foi um convite, calma. Calma.*

Bianca (gritando): *Gente, tira esse cara daqui, cê num se enxerga não? Que isso? Seu cafofo? Olha lá, vê se eu sou mulher de entrar em cafofo, vem falar assim comigo, acha que pode chegar e falar assim? Gente alguém me ajuda, olha esse cara me abusando!*

Alex: *Calma, calma.*

Importante ressaltar que nesse momento, outra pesquisadora-formadora entra em cena solicitando a segurança do local, o que abre espaço para que todos os participantes intervenham na cena, sem uma parada para convite:

Daniela: *Chama a segurança, vamo chamar a segurança.*

Bianca (ofegante): *Eu tô até tremendo, ai gente desculpa.*

Participantes (falando simultaneamente): *Onde já se viu? Que absurdo! Chama a segurança.*

Daniela: *Onde já se viu falar desse jeito.*

Larissa: *Ele vai sair! Tira esse cara dessa festa.*

Joyce: *Mas, o amigo dele também falou assim comigo.*

Bianca (chorando): *Tira esse homem da festa, mas calma aí (inaudível).*

Daniela: *Oô Bianca, não, fica tranquila a gente já chamou o segurança ele vai tirar ele daqui agora.*

A primeira formadora-pesquisadora, negra, volta a chamar atenção para o ocorrido com ela, uma vez que a mulher branca inicia um escândalo e, apesar de ter sido oprimida por um olhar machista, também oprime o pesquisador-formador menosprezando seu linguajar e postura, que refletem uma posição também racial, assim como oprime sua colega ao colocar o seu caso como algo diferente. Entretanto uma participante, branca, intervém trazendo o peso da primeira opressão:

Participante 4: *Aproveita e chama também o segurança pra tirar o Rafael porque preconceito é crime, tá? Senzala não se fala.*

Rafael: *Nossa gente, eu não usei nenhum preconceito aqui, nenhuma palavra preconceituosa.*

Participante 4: *Sim, sim, senzala. Falou.*

Nesse momento, outra participante entra em cena, desta vez uma mulher negra:

Participante 5: *Dois péssimos, gente, pode tirar os dois.*

Rafael: *Que senzala, senzala é lugar, cara.*

Participante 5: *tira todo mundo dessa festa, tira todo mundo dessa festa e só deixa as meninas porque olha, não dá, sinceramente, racista e machista a gente não continua na festa né?*

Rafael: *Não, você tá errada...*

Participante 5: *Essa festa é pra gente curtir numa boa, a gente tá aqui ó tomando nossos bons drinks então a gente tem que continuar numa boa, né meninas?*

Joyce: *Pelo que eu tô vendo só o Alex saiu, o Rafael não vai sair, ele... Não sei, alguém tá vendo? Bianca ele vai sair?*

Bianca: *Ele é o dono da festa né Joyce, não sei, não sei quem tem essa coisa aí pra tirar ele não. Não sei.*

Daniela: *Magina, ele é o dono do lugar aqui.*

Rafael: *Tem que saber respeitar, tem que respeitar.*

Participante 5: *Pelo amor de Deus gente! Sendo o dono ou não sendo o dono tira esse homem daqui!*

(...)

Participante 6: *Rafael não sabe nem o nome da moça que trabalha na empresa dele. Tira ele da festa.*

Joyce: *Acho que é melhor eu ir embora né? É melhor eu sair, né?*

Fernanda: *Não, você não vai embora não.*

Participante 5: *Joyce, pelo amor de Deus, não sai.*

Fernanda: *Tira esses dois daqui. Esses dois que são...*

Participante 7: *Ou ele vai embora ou todo mundo, as mulheres vão embora.*

Rafael: *Eu só fiz um elogio. Eu fiz um elogio.*

Alex: *Eu também, fiz um elogio!*
Participante 8: *Eu ia falar isso, se eles não forem a gente sai e continua a festa em outro lugar.*
Participante 9: *Isso, a gente faz a festa em outro lugar, Joyce. Se eles não saírem, vamos juntas.*
Joyce: *ai gente, brigada*
Participante 5: *A gente tá com você, Joyce.*
 (...)
Fer: *Cena! Cena.*
Participante 10: *Sai os dois ou a gente sai também.*
Rafael: *Tem que ser respeitada a hierarquia. A hierarquia é o homem, mulher e assim por diante.*
Participante 11: *Vai-te embora, Rafa.*
Participantes: *Sai daqui, Afe,...*
Fernanda: *UUUUU! Cena (bate palmas).*
Cris: *(inaudível) acha que pode pegar todo mundo, se liga!*
Cláudia: *Meninas, Rafael é um pão mas é um...*
Fernanda: *CENA!*
Rafael: *Tô pegando geral, até essas velhinhas aí.*
Fernanda: *Fechou, Cena.*
Bianca: *OK! (risos)*
Fernanda: *O povo gosta de participar... (risos)*

Foi possível perceber um maior engajamento nessa última cena, retratado principalmente ao final da transcrição pela dificuldade de seu encerramento. Alguns pontos importantes podem ser ressaltados, a partir dessa participação mais ativa e inflamada dos participantes:

1. entenderam melhor a proposta;
2. já estavam mais à vontade em abrir seus microfones e se expor;
3. relacionaram-se mais com a temática do machismo, com as figuras masculinas e não somente as femininas, como na primeira cena;
4. por estar em pauta, nas discussões em âmbito educacional, o tema antirracista, tal aspecto subsidiou de modo mais contundente as participantes, para que erguessem a voz.

De todo modo, as múltiplas facetas que moveram o engajamento das participantes também silenciaram algumas opressões. A racialidade teve, nessa cena, grande importância, sendo uma das interseccionalidades propostas pela forma como a cena foi pensada e desempenhada. Porém, a temática do encontro, que traz o feminino como foco, sobressaiu-se nesse momento. Uma possibilidade de aprofundamento possível, e que não foi explorada no encontro, seria retomar a cena para, aos poucos, compreender as diferentes camadas de opressões que foram estabelecidas nessa segunda encenação. O fato da racialidade não ter sido

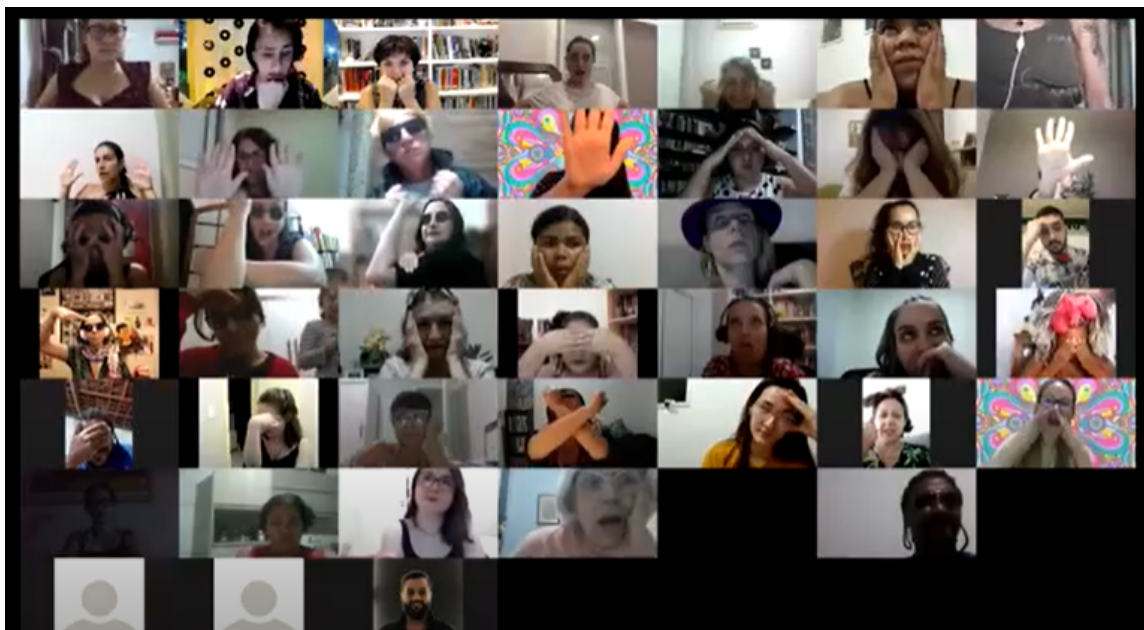
abordada de modo mais afincado parece revelar os binarismos excludentes que constituem uma episteme colonial.

Zolin-Vesz (2019) nos revela as noções binárias que estão intrinsecamente arraigadas em nosso pensar e agir. As participações, nessa segunda proposição, dão-nos indícios desse olhar polarizado condicionado pela colonialidade/modernidade. A solução trazida para a cena é a retirada dos homens; no entanto, essa também é uma maneira opressora de lidar com a situação, que mantém os binarismos excludentes, e não trabalha de maneira interculturalmente crítica a questão de opressão presente na encenação. Não se pensou em possibilidades e proposições outras, em outros modos de ser e estar no mundo, mas seguiu-se o encaminhamento de segregação daqueles com os quais a maioria não concordava.

A pesquisadora-formadora branca, que não dá suporte à pesquisadora-formadora negra e que, de maneira intencionalmente violenta e vitimizada, oprime o pesquisador-formador negro, não foi colocada em pauta. Como afirma Zolin-Vesz (2019, p.9), “o que mantém o preconceito, de modo geral, é o modo de pensar que alicerça o binômio ‘certo/errado’ nas práticas linguísticas”. Nenhuma nova proposição foi pensada coletivamente, mas podemos afirmar que o engajamento de diferentes vozes pode favorecer a ocorrência de um evento dramático mais intenso e mobilizador, o que possibilita, de certa maneira, gretas nas colonialidades constituintes dos sujeitos presentes.

Para finalizar o momento de Imersão na Realidade, característico do Multiletramento Engajado, após as experiências com as cenas vividas a partir de uma proposta de Teatro do Oprimido, pediu-se aos participantes que fizessem uma estátua que representasse o que viram, sentiram ou perceberam. A participação resultou na imagem apresentada abaixo.

Imagem 4: Estátuas



Fonte: acervo do Projeto Brincadas.

Num plano geral, é possível verificar câmeras fechadas, na base da foto, em um número bastante pequeno, o que nós interpretamos como um engajamento significativo e expressivo de Imersão na Realidade. Muitas estátuas apresentam mãos próximas ao rosto e, em uma primeira análise, interpretamos que aparentam refletir preocupação, falta de paciência ou choque. Algumas mãos em frente aos olhos parecem indicar certa cegueira coletiva, uma opção em não ver, ignorar algo que estava ali diante de seus olhos. Duas mãos se destacam à frente da câmera, indicando a ideia de “PARE”, enquanto outras duas imagens, uma ao lado da outra, apresentam duas mãos para cima, sendo uma indicativa da mesma intenção de parar, frear, segurar, enquanto a outra parece colocar-se numa posição de rendição, de submissão, similar à reação a um assalto. Essa posição nos remete à ideia de violência contra a pessoa que indica a postura.

Alguns rostos aparentam apresentar preocupação e medo, uma postura mais retraída com relação ao que vivenciaram, enquanto outros mostram-se espantados, chocados e indignados, com bocas e olhos bem abertos e mãos próximas às bochechas. Olhos revirados para cima ou o gesto de “banana” mostram uma postura de indignação com o que presenciaram. Os braços em forma de “x” frente à câmera tem uma presença marcante na imagem. A posição poderia indicar uma postura de enfrentamento, assim como um pedido de cessão ou proibição do que vivenciaram e viram.

No quadro seguinte, apresentamos, separadamente, cada uma das imagens para uma análise multimodal mais detalhada. Algumas capturas foram adicionadas, a partir do seguimento da gravação, pois certos participantes tiveram mais de uma postura no jogo, assim como alguns conseguiram se posicionar somente após a maioria já ter feito sua estátua.

Quadro 7: Descrição e Interpretação multimodal

Imagem Capturada	Descrição da Imagem	Interpretação da Imagem
	Palmas das mãos para cima, corpo levemente rotacionado para trás. Boca aberta.	Posição que nos remete a uma rendição, como em um assalto.
	Olhos abertos, sobrancelhas levemente arqueadas, ambas as mãos nas bochechas se juntando na base do queixo e boca entreaberta.	Expressões que demonstram horror, lembrando o quadro "O Grito", de Edvard Munch:
	Rosto bastante próximo à câmera, olhos e boca bem abertos, uma mão na lateral do rosto, quase que apoiando a cabeça, com dedão abaixo do queixo.	
	Rosto levemente elevado, deixando o nariz apontado mais para cima. Olhos bem arregalados, mirando para baixo. Mão relaxada, virada para a direção do rosto. Pescoço visível e tensionado. Boca levemente entreaberta.	Expressão de espanto, susto, choque.
	Olhos arregalados e narinas dilatadas, ombros bem abertos deixando colo à mostra e aberto. Boca fechada.	Expressão quase que de paralisia, uma mistura de medo e choque.
	Mãos nas bochechas, quase que apoiando a cabeça, olhos revirados para cima. Boca fechada.	A imagem remete a um sentimento de chateação ou falta de paciência.

Continua na próxima página

Continuação Quadro 7

Imagem Capturada	Descrição da Imagem	Interpretação da Imagem
	<p>Mãos nas laterais do rosto, cobrindo as bochechas com os dedos. Dedos mindinhos bem afastados dos outros dedos, tocando a lateral do nariz. Olhos bem abertos, cabeça levemente virada para o lado. Boca fechada.</p>	<p>Expressões que denotam certo espanto, choque e descrença, apresentando certa perplexidade e paralisia.</p>
	<p>Mãos levemente circunflexas, apoiadas nas laterais do rosto, com dedos próximos às têmporas. Olhos abertos, boca fechada. Olhando para a tela.</p>	
	<p>Corpo afastado da câmera, postura ereta, ombros abertos, braços dando a impressão de as mãos estarem apoiadas na altura do quadril. Olhos e boca bem abertos.</p>	
	<p>Testa bastante franzida e sobrancelhas arqueadas, sendo uma levemente mais elevada que a outra. Punho apoiado no queixo, boca levemente aberta.</p>	
	<p>Olhos revirados para um mesmo canto superior, mão apoiada em frente à boca, com dedos relaxados. Suspeita-se que o cotovelo esteja apoiado em alguma superfície dando suporte à cabeça. Rosto próximo à câmera.</p>	<p>Ambas as capturas parecem trazer um tom pensativo frente ao vivido, lembrando a escultura “O pensador”, de Rodin</p> 
	<p>Mão fechada próxima à altura da orelha, dando apoio à cabeça. Boca fechada, olhos abertos. Semblante quase inexpressivo.</p>	

Continua na próxima página

Continuação Quadro 7

Imagem Capturada	Descrição da Imagem	Interpretação da Imagem
	<p>Mão apoiando a cabeça que pende para o lado. Dedão na bochecha e dedos na testa. Boca fechada e olhos abertos olhando a câmera.</p>	<p>Imagens que remetem à descrença ou incredulidade a respeito do que veem, indicando até mesmo uma falta de paciência ou decepção.</p>
	<p>Mão apoiada na testa, cabeça pendendo para o lado do apoio da mão. Cotovelo provavelmente apoiado em uma superfície. Boca fechada, levemente esticada, e olhos abertos.</p>	
		
	<p>Cabeça levemente lateralizada e apoiada na mão, com punho flexionado. Apesar do corte da câmera, é possível identificar que o outro braço cruza a frente do torço, sendo o braço que apoia a cabeça apoiado no braço cruzado.</p>	<p>Essa posição pode ser interpretada como uma postura de algo que causa vergonha, embaraço, chegando até a remeter à descrença.</p>
	<p>As duas mãos apoiadas pelos indicadores no topo da testa, próximo ao cabelo. Boca entreaberta e olhos encarando a câmera.</p>	<p>A estátua remete à uma reação de desespero, como num susto. Lembrando o quadro “O desespero” de Gustave Courbet</p> 
	<p>Punhos cerrados em frente à boca. Olhos abertos. Ombros levemente fechados, rotacionados para frente.</p>	<p>Postura que pode indicar tanto a contenção de um sentimento de raiva e vontade de embate, quanto uma retração e medo. Essa imagem possibilita uma interpretação dupla e díspar, sendo uma, a de ação mobilizada por um forte sentimento; outra, a de retração, movida por um medo paralisante.</p>

Continua na próxima página

Continuação Quadro 7

Imagem Capturada	Descrição da Imagem	Interpretação da Imagem
	<p>Rosto completamente coberto, primeiramente pelos cabelos soltos e finalizando com ambas as mãos apoiando a parte superior das bochechas. Punhos encontrando-se na ponta do nariz. Pela posição dos antebraços, cotovelos parecem estar apoiados em uma superfície, dando suporte à cabeça que se inclina para frente e para baixo.</p>	<p>Imagem que remete ao sentimento de medo ou de vergonha. Algo que não se quer ver. Posição de proteção de si mesma.</p>
	<p>Mãos tensionadas e esticadas, com dedos juntos, cobrindo os olhos. Punhos afastados um do outro. Cabeça baixa. Testa relaxada.</p>	<p>Apesar de a primeira captura, com olhos tapados pelas mãos, remeter à análise acima, de medo, sua continuidade no vídeo, tapando a boca, remete ao provérbio japonês “Não veja o mal, não ouça o mal, não fale o mal”, constituindo a imagem dos três macacos sábios, aqui representados por dois deles:</p> <p>Mizaru, não vê o mal; e Iwazaru, não fala o mal. A imagem dos 3 macacos é, usualmente, utilizada para representar aqueles que fazem “vista grossa”; o posicionamento pode apresentar uma denúncia ou uma omissão.</p>
	<p>Mãos fechando a boca. Dedões tensionados e levantados, dedos esticados e juntos. Olhos abertos não encarando a câmera diretamente.</p>	
	<p>Olhos cobertos por uma das mãos, aparentemente relaxada, com polegar aberto. Cabeça levemente inclinada para a direção da mão, aproximando-se da câmera.</p>	<p>Ambas as imagens remetem à omissão ou à escolha de não querer ver algo que se encontra à frente dos olhos, criando uma barreira física para essa cegueira. Remete ao dito popular: “pior cego é aquele que não quer ver”.</p>
	<p>Duas mãos tampando ambos os olhos, de maneira rígida, com polegares escondidos. Boca fechada e visível.</p>	

Continua na próxima página

Continuação Quadro 7

Imagem Capturada	Descrição da Imagem	Interpretação da Imagem
	<p>Mãos cobrindo o rosto, com espaçamento entre os dedos permitindo vermos os olhos por entre os dedos mindinho e anelar, criando uma espécie de máscara com as mãos.</p>	<p>A imagem, apesar de cobrir o rosto, traz mais uma leitura de horror do que vergonha. Os dedos apoiados à testa dão a sensação de uma tensão mais próxima à raiva do que ao medo.</p>
	<p>Ambas as mãos encontram-se de punho cerrado, frente à câmera, assim como os dentes à mostra, também cerrados.</p>	<p>A postura transmite certa raiva ou ódio, com um convite ao embate.</p>
	<p>Nariz enrugado, boca levemente aberta mostrando dentes cerrados, olhos semi-abertos. Mão de punho fechado próxima à câmera.</p>	<p>As posturas apresentam enfrentamento, expressam revolta, luta e embate.</p>
	<p>Braços perpendiculares à frente da câmera, mãos fechadas, indicando o sinal conhecido como "banana". Boca aberta.</p>	<p>A segunda, por ter a boca aberta, traz certo tom de deboche.</p>
	<p>Mão ao lado da boca aberta, dedões abaixo do queixo e dedos esticados apoiados nos dedos da outra mão, criando espécie de funil.</p>	<p>Imagem de vaia, reprovação.</p>
	<p>Ambas as mãos seguram a gola da blusa, como que ajeitando-a, puxando-a para cima e para frente. Boca fechada, óculos escuros que encaram a câmera e cabeça levemente torta.</p>	<p>Postura de alguém encarando algo/alguém com certa superioridade, poder ou força. Talvez um convite ao embate, ao enfrentamento.</p>
	<p>Braços cruzados à frente da câmera, em formato de "x", cobrindo o rosto por completo. Punhos cerrados.</p>	<p>Interpretamos o sinal como uma proibição, uma imposição de limite.</p>


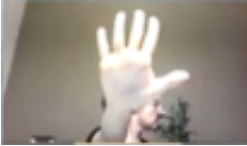

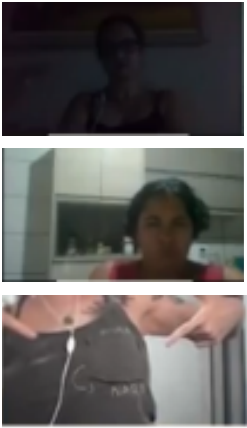

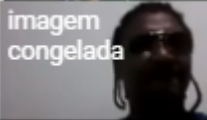
Continua na próxima página

Continuação Quadro 7

Imagem Capturada	Descrição da Imagem	Interpretação da Imagem
	<p>Sinal de “banana”, porém lateralizado e com uma das mãos apoiada no braço. Rosto de frente para a câmera.</p>	<p>Esta postura remete ao poster “We can do it”, de J. Howard Miller, 1943, criado como inspiração para melhorar a moral das mulheres trabalhadoras da Westinghouse Electric durante a Segunda Guerra Mundial. Mais utilizado e disseminado na década de 80, como símbolo do feminismo.</p> 
	<p>Olhos encarando a câmera, boca fechada. Pelas pontas dos dedos que aparecem na imagem inferior, é possível dizer que apresenta os braços cruzados. Leve movimento de lateralização da cabeça.</p>	<p>A postura apresenta um fechamento do corpo para o que está recebendo. Enfrentamento e negação.</p>
	<p>Rosto encarando a câmera, boca fechada. Uma mão apontando uma imagem segurada pela outra mão. Ao que parece, a imagem seria um retrato de Frida Kahlo.</p>	<p>A imagem apontada, apesar de não estar muito clara, parece ser um retrato de Frida Kahlo, artista e pintora mexicana muito relacionada ao movimento feminista, por sua história de luta contra o patriarcado. Indica uma posição de luta, apresentando um ícone revolucionário da arte e da história do movimento feminista.</p>  <p>Autorretrato com Bonito, de Frida Kahlo.</p>

Continua na próxima página

Continuação Quadro 7

Imagem Capturada	Descrição da Imagem	Interpretação da Imagem
	Palma de uma das mãos bem próxima à câmera, cobrindo todo o rosto. Dedos estendidos e levemente abertos.	As imagens remetem ao pedido de "PARE". Uma posição de retenção e pedido de basta.
	Palma de uma das mãos bem à frente da câmera, cobrindo o rosto. Dedos hiperestendidos e levemente abertos. É possível perceber que o restante do corpo está de lado para a câmera, inclusive a cabeça.	
	Mãos com as palmas abertas, próximas à câmera. Dedos estendidos e levemente abertos. Semblante neutro, com olhar fixo para a câmera.	
	intenção de imagens não identificadas	-
	câmeras fechadas	-
	Imagem congelada	-

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022)

A partir dessa imagem coletiva e da análise multimodal individual de cada estátua, podemos apontar alguns sentimentos expressos pelos corpos presentes no encontro: em maioria, representam uma reação, mas não uma proposição. As

estátuas parecem exprimir muito mais o campo dos sentimentos e desejos e muito menos o de suas vivências e ações concretas.

Depois de se expressarem por meio do corpo, chega o momento de convidar todos e todas a escreverem, no *chat*, palavras e frases curtas que pudessem expressar como estavam se sentindo naquele momento. As palavras destacadas na fala abaixo corroboram nossa análise das estátuas, apresentada no Quadro 7.

(a partir da leitura do chat): Muita gente falando de revolta, raiva, nojo, tristeza, ferido, indignação, angústia, tristeza, raiva, muita indignação, aborrecimento, vergonha. Muita gente falando em vergonha. Muita gente falando aqui sobre revolta, sofrimento, repúdio, desespero, falta de respeito/empatia, fúria, lamentável, inconformismo, triste por saber que a arte imita a vida, aversão, indignação, saber que apesar de um teatro isso continua acontecendo com muita gente. Repúdio, antipatia, indignação, angústia, impotência, assustada e revoltada, vendo sem ver, falta de respeito, surpresa, indignação, impotência, indignada, interessante sentir de perto as emoções que envolvem questões que precisam ser discutidas. E é exatamente esse movimento de discutir essas questões, que como você falou, precisam ser discutidas, que a gente passa agora pra uma reflexão um pouco mais profunda em diferentes salas. (...) (Fernanda Liberali)

Compreendendo que a colonialidade baseia-se na tríplice aliança entre raça-trabalho-gênero desumanizando corpos e possibilitando ferir direitos básicos, legitimando uns e marginalizando outros, podemos perceber nossas autocolonialidades (BAPTISTA, 2021). O projeto decolonial não visa manter os binarismos excludentes da colonialidade, mas sim ampliar os olhares para a ecologia de saberes. Não tem por objetivo categorizar e encapsular teorias, saberes e práticas, mas sim desencapsulá-los, permitindo múltiplas interpretações, produções e conhecimentos.

Assim, consideramos que a Imersão na Realidade propiciada nesse primeiro encontro mostra um objetivo claro, de uma *práxis* decolonial, que, a partir do brincar, possibilitou a pesquisadoras(as)-formadoras(as) e participantes saírem de suas zonas de conforto para vivenciarem situações reais de opressão e de desigualdade, com a finalidade de deixar aflorar essas diferentes perspectivas e experiências, de presenciar a interculturalidade desse encontro, culminando em eventos dramáticos, a partir dos engajamentos ocorridos.

Uma vez que nossa formação crítica, como atesta Walkyria Monte Mór, em seminário apresentado em 2021⁴³, é ir além do *habitus* interpretativo, promovendo a expansão de perspectiva, não visando uma doutrinação, mas sim uma multiplicidade de saberes que engajem o ser humano para a ação transformativa e responsiva, pensar na formação de educadores para visões decoloniais, por meio do Multiletramento Engajado, é um caminho que se quer. Caminho possível para a ampliação e a expansão das transformações sociais para além do percurso individual do “eu-você”, possibilitando o espectro da visão crítica para o âmbito comunitário, a partir da ação dos educadores em constante transformação, como seres sentipensantes e, possivelmente, capazes de encaminhar a perspectiva crítica para a esfera global. Para esse fim, não seria possível permanecermos somente no movimento da imersão, sendo necessário seguir para a emersão dos envolvidos na Construção Crítica de Generalizações, aspecto que analisaremos, a seguir.

5.1.2 Construção Crítica de Generalizações

Nesse momento do encontro, todos e todas são divididos aleatoriamente, em 4 salas distintas, em trabalho simultâneo, para refletirem a partir de diferentes áreas do conhecimento, sendo duas salas voltadas para a área de Ciências da Natureza e outras duas, para a área de Linguagens. As gravações realizadas e disponibilizadas são referentes somente a 2 salas, sendo uma de cada área, portanto a análise que segue focalizará uma porcentagem menor de participantes.

Importante ressaltar que as atividades se repetem dentro das áreas e que o grupo foi dividido com o intuito de proporcionar maior tempo de discussão e trocas entre participantes, em cada subgrupo, assim como, de que todos pudessem vivenciar ambas as áreas. Dessa forma, um subgrupo que iniciasse o trabalho na sala de Linguagens, passaria, em um segundo momento, para a Sala de Ciências Naturais, e vice e versa. Isso permitiu que a mesma proposta fosse vivenciada por todos os envolvidos, porém com configurações distintas a partir dos sujeitos que constituíam cada subgrupo e de seus recursos, saberes e patrimônios vivenciais, resultando, assim, em experiências diversas dentro da mesma proposta.

⁴³ Comunicação oral apresentada no Seminário Internacional Linguagem e Atividade, do curso LAEL, na PUC-SP, no segundo semestre de 2021.

5 1.2.1 Sala de Linguagens

A proposta das salas de Linguagens era a de analisar multimodalmente dois clipes musicais que tratam da mesma figura do imaginário brasileiro – a Amélia. O planejamento desse momento contava com uma recepção a partir de uma brincadeira, na qual os(as) participantes deveriam interpretar, por meio de mímica, quem seria a Amélia. Após essa performance, seriam compartilhadas perguntas para auxiliar a análise do primeiro videoclipe baseado na música que cunha a personagem Amélia – “Ai que saudade da Amélia”, de Mário Lago. Em seguida, após discussão, seria apresentado o videoclipe da música “Mulher de verdade”, de Gaby Amarantos, para que não só discutissem acerca das mesmas questões, mas também estabelecessem comparações com o clipe anterior.

A seguir, explicitaremos cada passo do que foi executado frente a esse planejamento, analisando trechos de falas de participantes presentes e a condução desse momento.

A sala de Linguagens inicia a atividade convidando participantes, com ou sem adereços, a representarem quem entendem ser a Amélia, personagem conhecida pelo samba de Mário Lago. A maioria das pessoas do grupo utiliza um objeto caseiro como prato, vassoura, espanador, pano ou copo. Em sua maioria, os participantes demonstram a ação de limparem superfícies ou ofertarem algo. Uma participante, no primeiro grupo, utiliza uma touca higiênica e demonstra, no semblante, uma faxina pesada. A exceção é uma formadora-pesquisadora, que, ao participar do primeiro grupo, senta-se à frente da tela com um livro em mãos, demonstrando lê-lo; ao participar do segundo grupo, toca um instrumento.

Imagem 5: Grupo 1 – Sala de Linguagens



Fonte: acervo do Projeto Brincadas

Imagem 6: Grupo 2 - Sala de Linguagens



Fonte: acervo do Projeto Brincadas

Importante ressaltarmos que o primeiro movimento do Multiletramento Engajado – a Imersão na Realidade – é finalizado com a seguinte frase de uma participante: “interessante sentir de perto as emoções que envolvem questões que precisam ser discutidas”. Todos e todas, por sua vez, haviam passado pelas cenas de opressão anteriores, que, claramente, traziam a questão dos estereótipos e dos preconceitos sobre a mulher, mais especificamente. Porém, ao serem convidados(as) a expressar uma personagem do imaginário cultural brasileiro, acabam por apresentar a reprodução do discurso que anteriormente fora tão questionado e refutado – o olhar machista sobre a mulher.

Em seguida, apresenta-se o clipe da música “Ai que saudade da Amélia”⁴⁴, convidando à reflexão quanto às representações aparentes no vídeo. As perguntas criadas pelos formadores-pesquisadores da sala, com o intuito de endereçar e encaminhar os olhares e a discussão que se pretendia, são compartilhadas no *chat*:

- a. Quais enquadramentos são feitos? O que a câmera focaliza?
- b. Quem aparece no vídeo? Como são essas pessoas? Que roupas usam?
- c. Quando foi composta a canção? Por quem? Que gênero musical é esse? Que instrumentos são usados?
- d. Quem é o intérprete?
- e. Que objetos compõem a cena?
- f. Que relação esses elementos todos têm com a Amélia presente na letra da música?

⁴⁴ O vídeo utilizado é um clipe de 1973, de Mário Lago, e está disponível no link do Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=gHezuiMAvvM>.

- g. O que a letra da música acrescenta à ideia de Amélia performada pelo grupo, no início do encontro?

Após assistirem a um trecho do videoclipe, inicia-se a discussão a partir das perguntas lançadas ao grupo. Uma das participantes da primeira sala inicia sua análise à luz das perguntas compartilhadas:

(...) me chamou muita atenção a questão da mulher estar sendo retratada sobre a ótica de homens, né? Tanto que cantam, compõem, aos que aparecem no vídeo, então a gente viu no enquadramento que, tão bem a face do homem, as mãos do homem, essa mulher tá retratada o tempo todo por esse homem. Então, o vídeo também ele representa bem a letra da música pra mim, né?
(Participante 11)

Essa fala escancara o apagamento que a colonialidade traz a partir de seu tripé de ação – raça, gênero e trabalho –, e representa uma análise crítica que faz com que as participantes da sala percebam esse não-lugar, apontem um lócus de enunciação específico, o que é também percebido e expandido na fala de outra participante da segunda sala, quando diz:

(...) Eu só ia falar que o, o mais interessante pra mim, é que não aparece a mulher em momento algum, essa “mulher de verdade” ela não é retratada, né, na, na imagem do vídeo. Ela tá oculta. Será que ela existe? (Participante 19)

Frente a estas constatações, entendemos que as participantes trazem suas análises para o lócus de enunciação, desse porta-voz masculino, e passam a analisar o contexto de tempo-espaço desse locutor, Segundo Baptista (2021, p.1119),

[o] lócus de enunciação [...] tem a ver com o espaço geopolítico em que os sujeitos enunciam e como nesse são apagados os lastros da localização social, política, histórica dos sujeitos, bem como são desconsiderados os diversos atravessamentos de gênero, classe, etnia, raça, com a instauração de um Ego não situado e universal.

Dessa forma, a discussão é encaminhada para a compreensão desse espaço geopolítico, como verificamos na fala de outra participante, quando remete ao “tradicionalismo” e ao “conservadorismo” presentes no vídeo analisado:

Acho que o figurino também, como eles estavam vestidos, né? Aquelas roupas mais formais, né, mais tradicionais, evocando um tradicionalismo, não é, um conservadorismo, digamos assim, pelo menos me veio essa imagem, né? (Participante 3)

A reflexão coletiva e o engajamento e convite propostos pelas formadoras-pesquisadoras e pelo formador-pesquisador permitiram uma construção crítica a partir de uma ecologia de saberes das participantes. Entendemos aqui o conceito utilizado por Boaventura de Sousa Santos (2006): o reconhecimento de que no mundo há muito mais conhecimentos e saberes do que os que são somente produzidos pelo saber científico norte-centrado; isto é, no pequeno cosmos do grupo, a pluralidade de saberes encontrados nesse agrupamento específico tem espaço para ser manifestada e complementada a partir de falas um do outro; a partir dos saberes sociais, tradicionais, vivenciais, sendo importante o fazer dialogal entre esses saberes e não sua hierarquização. Vale frisarmos o quanto as falas das participantes são seguidas da interjeição “né”, como que buscando uma validação do outro sobre os saberes que estão compartilhando no grupo. O fato de não surgirem discordâncias diretas e sim, complementações e sugestões a cada nova participação, parece criar um ambiente propício para o engajamento e a validação dessa ecologia de saberes.

É tão engraçado, Sandra, porque não sei se isso até linca um pouco com os multiletramentos, mas assim, é... Ouvir essa música na verdade me fez pensar em outra música e linca com outras músicas, é mais do que ficar pensando nessa música exatamente. E aí queria até compartilhar uma com vocês, talvez cêis usem também, que é uma, assim, nessa mesma, quer dizer, mais ou menos sim, mais ou menos não, que é o Martinho da Vila que fala “você não passa de uma mulher” e tem uma parte que é assim ó “mulher, pelada na cama, você não passa de uma mulher” e aí eu lembrei dessa música e aí eu queria compartilhar. Foi mais isso que eu lembrei, mas eu acho que o que dói mais assim nessa música, nessa letra, é... Esse julgamento constante... ele julga as duas mulheres, ele tá julgando, apontando o dedo, como se ele fosse sublime, né? Como se ele fosse intocável assim... e que homem é ele, né? Que tipo de homem é esse homem? Que escreve essa letra e pensa nessa mulher. Então é, que homem é esse, né? (Participante 4)

Após certo tempo de discussão acerca do primeiro clipe, que acaba por ser pouco tempo, não permitindo um aprofundamento maior a respeito dos pontos trazidos pelas participantes, é feita a proposição, a partir dos mesmos

questionamentos, de analisarem um segundo vídeo – dessa vez, da música, cantada por Gaby Amarantos, intitulada “Mulher de Verdade”⁴⁵.

Primeiramente, as participantes chamam a atenção para o que, no primeiro vídeo, estava ausente – a representação feminina:

(...) A Gaby com o vestido já roxo, né? Que me fazem lembrar também as cores do feminismo, da feminilidade. Os braceletes também, parece uma mulher-maravilha, a mulher mais empoderada, uma super-heroína. (Participante 13)

(...)

É, é. Eu observo que no outro, né, como a gente falou, é uma música que fala de uma mulher cantada por um homem, aqui além da gente ter a questão de ter uma mulher falando de uma mulher, né, em si. É uma figura que é muito significativa, né, hoje em dia. Além de ser uma versão muito atual da canção, ela fala do hoje e ela é representada pela figura que representa muito esse hoje, né? É, então faz muito mais sentido, pra mim, por exemplo, enquanto mulher, assistir a este vídeo, por exemplo, do que o primeiro. É cheio de significados, é cheio de... de... de... símbolos, enfim, do que a gente pode interpretar nos dias atuais. (Participante 11)

Esses trechos trazem, novamente, o lócus de enunciação, agora da nova interlocutora, em contraposição ao primeiro. Apesar de a discussão não ser ampliada pelas pesquisadoras-formadoras e pelo pesquisador-formador, e nem complementada por outras participantes, é possível verificar, na fala a Participante 11, um indício da decolonialidade do ser. Conforme aponta Maldonado-Torres (2007, p.259),

Raça e classe, juntamente com gênero e sexualidade, são talvez as quatro formas de diferenciação humana que mais frequentemente serviram como meios para transgredir a primazia da relação eu-Outro e para obliterar os traços do transontológico no mundo concreto. Na modernidade, a diferenciação racial altera a maneira como as outras formas de diferenciação humana funcionam, pois todo o globo é dividido de acordo com as raças, que alteram a classe, o gênero e as relações sexuais existentes. É claro que a raça não é totalmente independente do gênero ou da sexualidade, pois a feminização e o erotismo sempre fazem parte dela. (tradução nossa)⁴⁶

⁴⁵A música é uma resposta à canção de Amélia e está disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=WgOAurDa_ko.

⁴⁶Do original: “Race and caste, along with gender and sexuality, are perhaps the four forms of human differentiation that have served most frequently as means to transgress the primacy of the self-Other relation and to obliterate the traces of the trans-ontological in the concrete world. In modernity, racial differentiation alters the way in which the other forms of human differentiation work in modernity, as the entire globe is divided according to races, which alter the existing caste, gender, and sexual

Dessarte, é importante ressaltar a fala da Participante 11 quando diz: “*É uma figura que é muito significativa, né, hoje em dia*”, e reitera, repetindo: “*ela é representada pela figura que representa muito esse hoje, né?*”, pois entendemos que a participante refere-se à interlocutora Gaby Amarantos, mulher negra, que vem da periferia de Belém, com ampla visibilidade nas mídias, e que tem forte discurso em favor do feminismo e na luta antirracista. Ao relacionar essa interlocutora aos tempos atuais, compreendemos que a Participante 11 identifica essa luta dos grupos minorizados nos quais a interlocutora coloca-se como parte integrante, e que isso lhe traz maior conforto quando afirma “*então faz muito mais sentido, pra mim, por exemplo, enquanto mulher, assistir a este vídeo*”. Apresenta, desse modo, um posicionamento social mais atual: “*É cheio de significados, é cheio de... de... de... símbolos, enfim, do que a gente pode interpretar nos dias atuais*”.

Após esse primeiro contraste, as pesquisadoras-formadoras instigam as participantes a comentarem acerca da letra da música:

Sandra S: *Mas eu fiquei com uma coisa que eu queria que vocês comentassem também, que é uma coisa que eu fiquei pensando também. A, a interpretação que a Gaby traz, ela nega a Amélia ou acrescenta, é...*

Vivi: *Ressignifica.*

Sandra S: *Isso, resignifica a Amélia. Que que cês acham?*

Participante 11: *Eu acho que ela não contrapõe (...) Quando ela fala em umas partes da música “Amélia era mulher de verdade, mas eu também sou” pra mim é meio que o sentido, assim. E, é muito bacana isso né? De você, não também se por no papel de julgador dessa outra mulher que às vezes fez uma escolha de ser ou não, como ela... Mas de se por no papel de acrescentar algo que você pode ter a contribuir também, né?*

Analisamos a fala da participante como uma quebra dos binarismos excludentes, tão fundantes para a colonialidade. Ao invés de polarizar o certo e o errado, o bonito e o feio, o melhor e o pior, a participante, à luz da letra da música, chama a atenção para o fato de não haver um tom de julgamento contra o tipo de mulher que Amélia pode ser, mas sim a possibilidade da pluralidade de modos de ser e de estar no mundo, e o conhecimento sobre eles. Entendemos essa externalização como uma postura decolonial, que visa à interculturalidade crítica, por conceber outras maneiras de se relacionar no mundo, sem que haja um interesse

relations. To be sure, race is not totally independent of gender or sexuality, as feminization and eroticism are always part of it” (p.259).

em categorizá-las, como propõe a colonialidade. Segundo Walsh (2010, p.78-9), a interculturalidade crítica deve

[se] constituir a partir dos espaços de questionamentos a respeito dessas relações de poder, como possibilidade de estabelecer relações dialógicas, condições de respeito, igualdade e equidade, no intuito de construir um novo projeto de sociedade.

Assim, identificamos que outras participantes também chegam nesse mesmo ponto trazido por Walsh (2010), sobre a interculturalidade crítica, por um percurso argumentativo um pouco diferente:

Participante 7: *Aqui a gente só vê mulher, né? Então acho que já começa por aí. A letra também é diferente, né? Que não descarta a Amélia, né, a Amélia “também é mulher de verdade” acho que isso é, é legal. Porque...*

Participante 1: *A Amélia foi a primeira, que aguentou o tranco.(risos)*

Participante 7: *Sim, e não julgar também a escolha do outro, né? Se ela quis ter essa vida, muito provavelmente ela não teve escolha. Mas, eu tô aqui para que ela tenha a escolha da liberdade, se ela quiser escolher a liberdade, né, que eu não julgue, né, que eu estenda a mão pro que ela precisar, enfim. Então a gente já, já dá acho que outro ânimo até, né? A gente vê as carinhas das meninas aqui. No outro tava todo mundo mais assim, e nessa já tá todo mundo mais sorridente, batendo palma depois...*

Por questões de tempo, as discussões que poderiam ser aprofundadas e enriquecidas com mais visões das participantes precisaram ser finalizadas. Assim, a formadora, que, na brincadeira inicial, apresentou uma visão diferente de Amélia, questiona as participantes sobre que tipo de Amélia elas acabaram por representar quando foram convidadas para a atividade: a retratada na primeira música ou na segunda.

Participante 11: *Do primeiro vídeo (risos)*
(todas balançam a cabeça concordando - algumas pessoas sorriem).
(...)

Participante 7 : *Não eu só fiz assim (mostra o dedo com número 1) do primeiro né? Porque a gente pensa assim na Amélia, a mulher sofrida, que tem que dar conta de tudo, né.*

Vivi: *Eu não sei vocês viram, eu tentei fazer uma representação diferente, mas claro eu já sabia, mas tem uma representação, que assim como a M. eu sempre lembro de uma canção que é de um RAP da Bia Ferreira, que é “Não precisa ser Amélia” e aí ela fala “Não precisa ser Amélia pra ser de verdade, seja preta, indígena, trans, nordestina, não se nasce feminina, torna-se mulher”. E eu*

acho muito legal porque ela traz essa ideia, o que que é essa mulher, então, hoje em dia? O que que é ser Amélia, ou não ser Amélia? A Amélia não pode sair pra lutar, pra conquistar as coisas, mas ela também é uma mulher. Mas pra ser de verdade não precisa ser só a Amélia a mulher de verdade, né?

A fala da formadora-pesquisadora traz a ideia da possibilidade de ressignificação de um ícone há muito socialmente construído e pouco desconstruído no imaginário brasileiro, chamando a atenção para o pensamento abissal. Santos (2009, p.23-4) afirma que o pensamento abissal

[consiste] num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo 'deste lado da linha' e o universo 'do outro lado da linha'. A divisão é tal que 'o outro lado da linha' desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro.

Dessa forma, ao questionar as participantes sobre suas visões iniciais de Amélia, a formadora escancara o pensamento abissal construído sobre essa figura, no imaginário, a partir do discurso. Foi impensável, para as participantes, representar outra possibilidade de ser Amélia para além da mulher submissa e sofrida, como aponta a Participante 7: *“Porque a gente pensa assim na Amélia, a mulher sofrida, que tem que dar conta de tudo”*. O convite da formadora e sua fala de fechamento, faz emergir o que antes, por um pensamento abissal, estava dado como inexistente.

Dando continuidade ao fechamento da discussão dos grupos participantes nas salas de Linguagens, algumas participantes começam a construir relações entre o vivenciado na Imersão na Realidade e o debate travado na sala de Construção Crítica de Generalizações:

Ai gente, ah, depois da encenação que vocês fizeram com relação ao preconceito, racismo não tem como não evidenciar no vídeo essa negra linda, maravilhosa, com esse cabelo maravilhoso, com essa cor maravilhosa, pra mostrar que ela é uma mulher de verdade, entendeu? Que tipo assim, passou, já foi já, sabe, ela é uma mulher

linda e maravilhosa, com a cor dela, com o cabelo dela, do jeito dela, entendeu? (Participante 1)

Essa fala resulta num dos propósitos do Multiletramento Engajado, que traz em seus movimentos a relação entre as experiências vividas por meio do brincar dentro da proposta de Imersão na Realidade, e que, no segundo movimento, focaliza o aprofundamento das discussões, pautado em conceitos e conhecimentos consolidados, que são apresentados para o enriquecimento e aprofundamento da discussão.

O encontro nas salas de Linguagens é finalizado com uma inquietação trazida pelas formadoras, mas que não tem tempo de ser explorada, a respeito dos adereços do segundo vídeo e sua relevância e mensagem:

Vivi: *E quanto a esse adereço aqui na cabeça dela, o que que é isso aí?*

(...)

Participante 19 : *Costela de Adão, né? (risos)*

(Outros participantes repetem “Costela de Adão”)

(...)

Cláudia: *Tem uma representação, não é por acaso.*

Participante 1: *Não consigo identificar assim, o porquê.*

Participante 4: *Porque quando Adão e Eva comeram da maçã eles colocaram a folha para cobrir o sexo, talvez.*

As representações que as formadoras, intencionalmente, gostariam de discutir são imprescindíveis para uma análise multimodal, como proposta ao início da atividade, assim como, acabam proporcionando, no encontro com o outro, as emergências do que antes tentava-se apagar e silenciar. Da mesma forma, a abertura para esse debate pode promover uma discussão que se mostra como um passo em direção à decolonialidade do ser. Assim, é primordial que, em vez de buscarmos o certo ou errado nessas representações, nos perguntemos qual dos muitos significados deseja-se privilegiar. Nesse sentido, Hall (2016, p.144) atesta que “o significado flutua (...) a tentativa de ‘fixação’ é o trabalho de uma prática representacional que intervém nos vários significados potenciais de uma imagem e tenta privilegiar um deles”.

O intuito dessa sala foi o de analisar multimodalmente ambos os vídeos que tinham como personagem central o conceito de Amélia construído na cultura brasileira, a partir do icônico samba-canção da década de 70, relacionando as

experiências vividas na primeira parte do encontro à vida dos(as) participantes. Compreendemos, nessa análise, que os objetivos do movimento de Construção Crítica de Generalizações foi parcialmente atingido, uma vez que possibilitou contribuições das diferentes vozes participantes, ao expressarem seus sentimentos, impressões e interpretações e, coletivamente, indicarem uma desconstrução de esteriótipos historicamente constituídos, fazendo emergir interpretações outras antes apagadas por representações hegemônicas. Entendemos como objetivos parcialmente atingidos, uma vez que nem todas as participantes colocaram-se tão ativamente, e foram poucas as discordâncias entre os modos de pensar, assim como não houve um encadeamento das argumentações e instigações para maior aprofundamento das análises trazidas pelas participantes. É perceptível um início de movimento de giro decolonial a partir das falas aqui retratadas, uma vez que este se refere ao movimento de resistência contra modos hegemônicos – aparece ao discutirem o rompimento dos binarismos excludentes, na análise da última canção, e ao constatarem que *“Se ela quis ter essa vida, muito provavelmente ela não teve escolha. Mas, eu tô aqui para que ela tenha a escolha da liberdade, se ela quiser escolher a liberdade, né, que eu não julgue, né, que eu estenda a mão pro que ela precisar, enfim”* (Participante 7).

A seguir, continuaremos nossa análise, desta vez com dois grupos da sala de Ciências Naturais.

5.1.2.2 Sala de Ciências Naturais

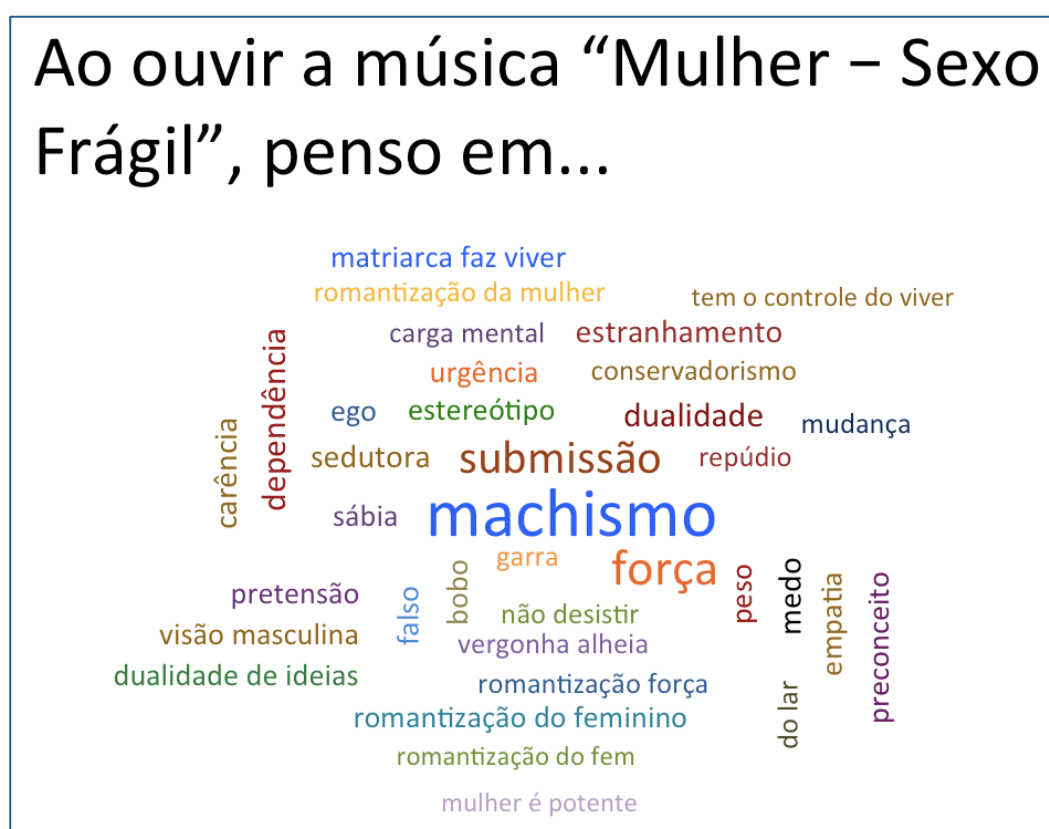
Nas salas de Ciências Naturais, o intuito era discutir a construção dos saberes científicos legitimados, atravessados por olhares coloniais. Assim, o planejamento contava com uma recepção a partir da escuta da música “Mulher (sexo frágil)”, de Erasmo Carlos. Enquanto ouvisses a música, era esperado que os(as) participantes escrevessem palavras que lhe viessem à mente ao ouvir a letra da música, após as vivências ocorridas na Imersão na Realidade. Em seguida, a proposta era de que jogassem um *quiz* intitulado “É ou não é?”. Nesse jogo – um formulário Google –, havia charges e frases que os(a) participantes deveriam responder se acreditavam ser verdadeiras (é) ou falsas (não é), tendo espaço para a dúvida (não sei). Após as respostas, o intuito era disponibilizar alguns materiais: artigos científicos, trechos de livros e vídeos, que continham a resposta para as

frases do *quiz*. Então, esperava-se que os(as) participantes, com tempo para análise desses materiais, discutissem as respostas dadas à luz de suas vivências na Imersão na Realidade e na vida que se vive.

A seguir, analisamos mais aprofundadamente cada passo do planejamento, trazendo a fundamentação teórica como embasamento para compreender as contribuições desse momento numa formação decolonial de educadores.

A proposta na sala de Ciências Naturais tem início com as participantes ouvindo a música “Mulher (sexo frágil)”, de Erasmo Carlos⁴⁷. Foi solicitado aos participantes que enquanto escutassem, escrevessem palavras, sentimentos e percepções. Via *chat*, um *link* direcionado ao aplicativo Mentimeter foi compartilhado indicando uma nuvem de palavras a partir das inserções feitas pelo grupo.

Imagem 7 - Nuvem de Palavras Sala de Ciências Naturais - Grupos 1 e 2



Fonte: acervo do Projeto Brincadas

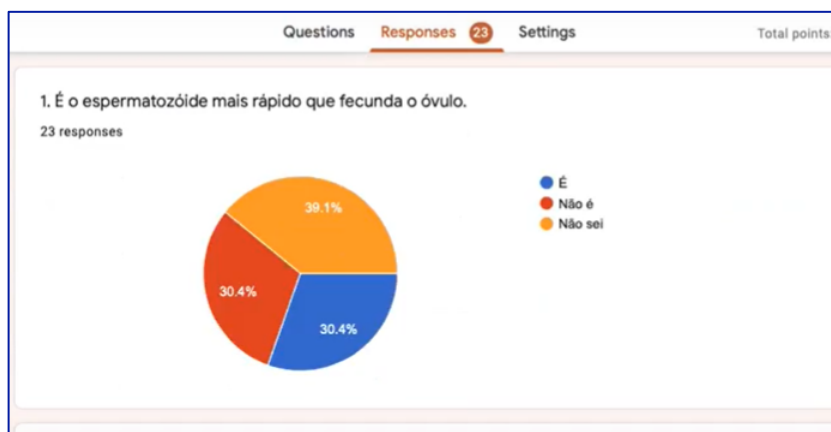
Em seguida, são destacadas as palavras da nuvem, seguida da explicação de que quanto maiores, maior o número de pessoas que as escreveram. Na sequência,

⁴⁷ A letra da música pode ser encontrada em: <https://www.lettras.mus.br/erasmo-carlos/67612/>.

as pesquisadoras-formadoras da sala convidam as participantes a jogarem um jogo intitulado “É ou não é”, criado em um Formulário Google⁴⁸, que apresenta informações e perguntas para serem lidas e respondidas pelas participantes, de acordo com o que acreditam serem verdadeiras ou falsas, ou não sabem responder.

O jogo é constituído de 4 afirmações, sendo a primeira e terceira ilustradas por charges. Todas as frases referem-se a concepções biológicas acerca da fecundação e reprodução humana, mais precisamente questionando a participação e função dos gametas feminino e masculino nesse processo: 1. É o espermatozóide mais rápido que fecunda o óvulo.; 2. Em 1672, se descobriu, graças ao microscópio, a existência dos espermatozóides, a maioria dos cientistas da época aderiu à teoria que defendia que dentro de cada um havia uma pessoa minúscula (à imagem de um homem), perfeitamente acabada que teria apenas de crescer para transformar-se em um bebê. - É verdade essa afirmação?; 3. O óvulo é também um gameta ativo na fecundação.; e 4. O espermatozóide que alcança o óvulo não é necessariamente o primeiro a chegar, mas sim, o que for selecionado pela célula reprodutora feminina por meio de quimioatraentes.

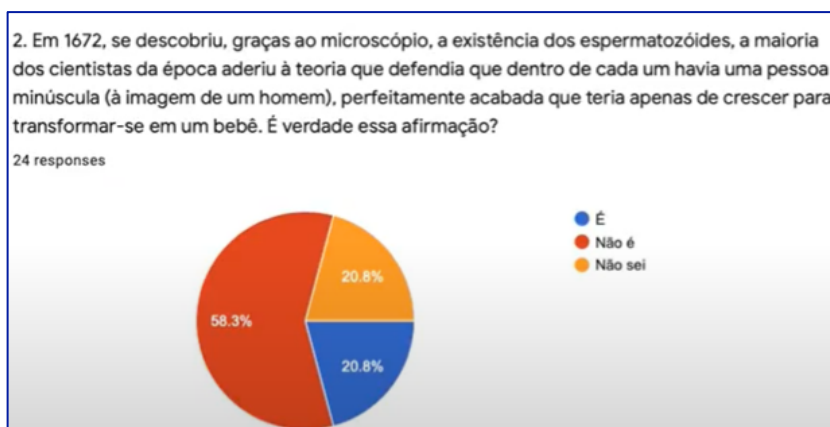
Imagem 8: Gráfico de respostas da pergunta 1



Fonte: acervo do Projeto Brincadas

⁴⁸ O Formulário criado pode ser visto no link: <https://forms.gle/UR8trgyWjoUz4pjh8>.

Imagem 9: Gráfico de respostas da pergunta 2



Fonte: acervo do Projeto Brincadas

Imagem 10: Gráfico de resposta da pergunta 3



Fonte: acervo do Projeto Brincadas

Imagem 11: Gráfico de resposta da pergunta 4



Fonte: acervo do Projeto Brincadas

Analisando as respostas às perguntas apresentadas, é interessante ressaltar que a primeira frase se contrapõe à última; a maioria das respostas à primeira afirmação se exime de uma resposta direta, obtendo quase 40% das respostas como “não sei”; e é possível, ainda, verificar um empate nas respostas “é” e “não é”.

Já na última afirmação, talvez pelo fato de os(as) participantes terem passado pela reflexão sobre as 3 questões anteriores, há um aumento do número de respostas “não sei”, chegando em quase 45%, mas diminuem consideravelmente as respostas para “não é”, aumentando também a resposta positiva na afirmação de que os gametas femininos têm participação ativa no processo de fecundação. Essa resposta corrobora o retorno à terceira frase – que afirma que o gameta feminino é ativo na fecundação e não passivo – e obteve 73,3% de respostas positivas. Essa discrepância também foi percebida por algumas participantes:

é engraçado que eu respondi na primeira, eu não sabia, né? Não tava sabendo. Aí na primeira eu fui lá, fui respondendo, aí eu respondi na primeira que era, mas na última eu respondi que era também. Que é... então ficou, tipo assim, embolado, porque na última tava dando a resposta mais ou menos da primeira, né?
(Participante 22)

Após todos responderem, os gráficos são compartilhados na tela para a discussão das respostas, assim como materiais auxiliares, como artigos e vídeos, são partilhados com o propósito de que os(as) participantes encontrassem as respostas finais para essas afirmações. O que ocorreu nos grupos foi uma discussão baseada nos materiais, mais encaminhada pelas pesquisadoras-formadoras, por não haver tempo hábil para a análise por parte dos(as) participantes. Isso fez com que o propósito da Construção Crítica de Generalizações não fosse completamente alcançado, uma vez que o debate ficou muito mais em torno das pesquisadoras-formadoras, que já haviam estudado os materiais antecipadamente, com tempo, do que por parte dos(as) participantes.

Apesar disso, ambos os subgrupos tiveram certo tempo de discussão a partir da rápida análise dos materiais disponibilizados. Ao revisitarem a frase sobre cientistas identificarem a imagem de um homem formado em um espermatozóide, uma participante relata sua opinião da seguinte forma: *“É totalmente machista, né? Dizer que (ri)... desculpa, dizer que existe uma pessoa minúscula e que ela é a imagem do homem. Aí a gente tá menosprezando, totalmente, a.. a.. o papel da mulher nessa reprodução, né?”* (Participante 11).

Os debates ocorreram acerca das concepções sociais que acabam por influenciar decisões e construções de uma ciência hegemônica. Primeiramente,

destacamos duas falas de formadoras-pesquisadoras, que acabam por retratar e resumir as rápidas discussões ocorridas:

Joyce: *E é importante a gente pensar enquanto educadores sobre a questão da ciência hegemônica e o papel dos educadores, da escola, nessa construção dessa ciência hegemônica né? Quem constrói? Quem faz? E quem faz a manutenção desse discurso, né? (...)*

Larissa: *Eu lembro de quando a gente pensou nesse tema, do quanto me choca o fato da gente não aprender isso na escola, né? O quanto essa... A gente entende a Ciência como esse grande senhor que sabe, né? E que não tem ninguém por traz, né? Não tem uma leitura de mundo que é racializada, né? Que tá baseada em um sexo. Pra mim é muito chocante pensar que eles olharam prum conjunto de células e viram um homenzinho perfeito, assim? Sabe? Freud, cadê você? (risos) Sabe? Não sei...*

As participantes⁴⁹ acabam por contribuir com os pontos de vista trazidos pelas formadoras-pesquisadoras, ampliando a discussão também a partir de suas experiências prévias na sala de Linguagens, como nos mostra o seguinte relato:

Não, eu só ia comentar o quanto isso pode ter um reflexo muito, assim, extremamente negativo, né, numa sociedade. O resultado de uma, né, de um estudo científico que deveria ser algo assim, que a gente acreditaria talvez, com uma certa veemência e o impacto que isso pode ter em toda uma sociedade. De acreditar que esse pensamento, muito retratado por homens, né, vai acabar sendo tomado como verdade de uma certa forma. É um perigo muito grande mesmo, são coisas que a gente realmente precisa pensar sobre. É até meio inacreditável que a gente credi... que a gente pense que isso realmente aconteceu um dia, né? A gente... (Participante 11)

A fala da Participante 11 retrata uma reflexão importante para o pensamento crítico e decolonial de educadores. Questionar as subjetividades nos conhecimentos cientificamente produzidos, ampliando as possibilidades para formas outras de conhecer dado fenômeno, possibilita aos educadores uma *práxis* voltada para a investigação e leitura crítica de mundo. Rey e Goulart (2019, p.23) afirmam que a subjetividade

[não] está falando de um processo do indivíduo. É um processo que se organiza individualmente, mas ao mesmo tempo nos mais

⁴⁹ Uso o feminino apenas, pois o participante masculino não esteve presente nas salas analisadas, mas somente nas salas não analisadas e na sala geral.

diversos espaços sociais. Então, não se trata somente de como o social se faz presente no indivíduo, mas também como o indivíduo se faz presente no social.

Dessa forma, quando a participante anuncia que *“O resultado de uma, né, de um estudo científico que deveria ser algo assim, que a gente acreditaria talvez, com uma certa veemência e o impacto que isso pode ter em toda uma sociedade.”* (Participante 11), ela evidencia a importância da compreensão da subjetividade dos indivíduos e o impacto de suas afirmações na constituição de pensamentos hegemônicos em dada sociedade, escancarando o prestígio que a colonialidade permite para dados sujeitos e impede para outros.

Na continuidade da discussão, formadora-pesquisadora e participantes destrincham ainda mais essas implicações, agora pensando no momento presente, uma vez que a fala da Participante 11 ainda se prendia ao tempo passado, não transpondo esse olhar para os conceitos sociais atualmente vividos.

Luciana: *...E um dia né? Se a gente for pensar, não sei S. se é isso que você quis dizer, mas não é um dia, se a gente for pensar nos dias de hoje. Quem é que sai pra se investigar tudo se “ah, não tá dando certo, não tá engravidando”. Quem é que começa a investigação, que é virada de ponta cabeça e tudo o mais? É o homem ou a mulher?*

Participante 14: *A mulher.*

Luciana: *Então, mas nessa lógica, né? Do que a gente vai entendendo e discutindo, quem deveria então, né?*

Participante 11: *É a mesma situação da música que a gente tava discutindo antes, né? Eu falar da Amélia, mas eu sendo um homem, como vocês comentaram, branco, ali né, numa, numa classe social muito privilegiada e eu me colocando nesse lugar de falar de uma mulher. E eu acho que é uma situação muito parecida aqui, é um homem, né, falando de um lugar que não vivencia e de que não é a pessoa que deveria se pôr nesse lugar de pesquisador, né?*

A participante, nesse momento, traz o termo lugar de fala, para retratar o que, neste trabalho, temos investido em apresentar como lócus de enunciação. Enquanto lugar de fala, termo popularizado no Brasil a partir do livro de Djamila Ribeiro (2017), é assumido como o lugar do discurso onde os corpos subalternizados reivindicam sua existência, o conceito de lócus de enunciação, de Livia Baptista (2021), supera essa ideia, uma vez que

[tem] sido considerado como crucial para o entendimento acerca de que forma uma determinada racionalidade – e, na sua esteira, epistemologia – se impuseram como únicas e universais no contexto da modernidade/colonialidade. Remete ao questionamento de como o conhecimento que acessamos tem se espraído, tendo em vista um determinado lugar epistêmico, cujo ponto de origem teria se estabelecido a partir da presunção de um Ego não situado, ou seja, o ponto zero do conhecimento, no qual e para o qual, não haveria relevância outros saberes e outros sujeitos e nem haveria sequer mesmo outros conhecimentos e saberes anteriores a esse (BAPTISTA, 2021, p.1118).

A autora ainda ressalta que, ao situarmos o Ego, explicita-se que os discursos ocorrem sempre a partir de um lugar determinado e, por isso, se ancora nas estruturas de poder. Apoiada em Maldonado-Torres (2019, p.49), afirma que “o que quer que um sujeito seja, ele é constituído e sustentado pela sua localização no tempo e no espaço, sua posição na estrutura de poder e na cultura, e nos modos como se posiciona em relação à produção do saber” (BAPTISTA, 2021, p.1120).

Importante destacar, na fala da Participante 11, é o fato de costurar suas vivências na Sala de Linguagens à discussão ocorrida na Sala de Ciências Naturais, trazendo um dos principais pontos do Multiletramento Engajado, que seria a desencapsulação dos conteúdos e áreas de conhecimento. A participante lança mão de suas experiências recentemente vividas e performadas, para dar sentido ao que está em pauta na discussão. Esse movimento é passo primordial para uma *práxis* intercultural crítica, uma vez que, segundo Walsh (2009, p.22), “é um projeto que aponta à reexistência e à própria vida, para um imaginário ‘outro’ e uma agência ‘outra’ de com-vivência – de viver ‘com’ – e de sociedade”. Assim, a importância de se pensar por perspectivas outras, a partir dos movimentos de resistência dos grupos historicamente minorizados, “se constrói de mãos dadas com a decolonialidade, como ferramenta que ajude a visibilizar estes dispositivos de poder e como estratégia que tenta construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas” (WALSH, 2019, p.23). A fala da participante realça a importância do lócus de enunciação de um grupo historicamente minorizado e silenciado por um dos pilares coloniais – o gênero. Reforça, ainda, a necessidade do questionamento constante sobre os conhecimentos difundidos em nossos contextos.

Dessa maneira, podemos perceber que o percurso de discussões, ainda que limitadas pelo tempo e organização, no movimento da Construção Crítica de

Generalizações instigou reflexões críticas nas participantes e no participante, reflexões com foco em perguntas que talvez antes não estivessem latentes nos sujeitos participantes da proposta, mas que passam a rondar, a partir dessa experiência, seus pensamentos.

Seguimos, então, para o último movimento do Multiletramento Engajado – a Produção de Mudança Social. Uma vez que seu embasamento teórico está apoiado em Paulo Freire e em sua *práxis* libertadora, é necessário passarmos do campo teórico-discursivo, para as proposições práticas de mudança.

5.1.3 Produção de Mudança Social

Esse momento do encontro previa três partes, sendo a primeira o reencontro de todo o grupo na sala geral, para uma retomada do que até então foi experienciado por participantes, e uma breve apresentação teórica sobre ações afirmativas/reparadoras. Em seguida, voltariam aos subgrupos para pensarem práticas possíveis em seus contextos, a partir das reflexões, discussões e performances vivenciada e, por fim, apresentarem suas proposições ao grupo todo, retornando à sala geral. Ao final, foi programada mais uma brincadeira, dessa vez com o intuito de impactar, de indignar – de modo freiriano – o participante e as participantes.

De volta à sala geral, todos os subgrupos receberam novas instruções explícita a proposta feita nas salas e encaminhando a última proposição, intitulada, dentro do Multiletramento Engajado, de Produção de Mudança Social. Para isso, a coordenadora do projeto e do curso resgata o percurso ocorrido até então, de modo a instigar a participação nessa etapa final do encontro:

(...) Bom, então vocês tiveram esse momento pra fazer essa reflexão a partir de duas disciplinas pedagógicas, né, que vocês tiveram aí, uma a de Ciências e a outra a de Língua/Literatura. O que a gente quer agora, com vocês, é pensar: a partir dessas reflexões que vocês fizeram, como é que a gente pode pensar em formas de atuação na sociedade? Como é que a gente pode refletir sobre o nosso papel, como é que eu vou seguir em frente a partir dessa reflexão que eu fiz? Porque a gente partiu de uma, de situações de injustiça, de opressões com o Teatro do Oprimido, fizemos reflexões sobre o papel e o poder feminino e agora a gente tá chegando numa proposta de pensar aquilo que poderia ser uma mudança, uma transformação social. Então eu vou pedir à Joyce pra começar compartilhando com a gente. (Fernanda)

A formadora-pesquisadora convidada a falar apresenta, então, uma exposição acerca de políticas de reparação que condizem com o tema abordado no encontro. Primeiramente, apresenta a escolha do termo “políticas de reparação” e não “políticas afirmativas”, baseada em bell hooks (2020). Essa pesquisadora ressalta que o termo “afirmativa” traz consigo um tom de permissão do opressor para com o oprimido, reforçando a própria estrutura que se quer recompensar, e, por isso, propõe o termo “reparadora”, uma vez que denuncia a opressão vivida, responsabilizando as opressões estruturais estabelecidas em dada sociedade.

A apresentação exemplifica três políticas de reparação relacionadas à questão de gênero: Lei Maria da Penha, Legislação eleitoral e a cota feminina, e ações de reparação e moradia, e segue se aprofundando mais na Lei Maria da Penha, como uma legislação protetiva dos direitos das mulheres e restritiva dos direitos dos agressores. A pesquisadora-formadora aponta o Brasil como um dos países onde mais ocorrem feminicídios; embasa sua fala em uma notícia de 2020, divulgada no portal G1⁵⁰, que aponta a altíssima porcentagem de feminicídio com mulheres negras. Finaliza, convidando todos e todas para a última etapa do encontro, propondo que, de volta aos subgrupos, o participante e as participantes pensem em proposições possíveis de ações/políticas reparadoras nos contextos em que atuam.

A ideia é que, após vivenciarem as duas primeiras partes do encontro e verem uma proposta de política reparadora, compartilhem possíveis ações que realizariam em suas práticas e lugares de atuação. As discussões ocasionadas em ambas as salas promoveram material rico para análise, especialmente a realizada neste trabalho, que tem por objetivo compreender caminhos possíveis para uma formação decolonial de educadores.

Nesse último momento, o de Produção de Mudança Social, os 4 grupos tiveram a oportunidade de pensar a respeito da teoria, das vivências e conexões feitas, de modo a transpor ações possíveis aos seus diferentes contextos. Como anteriormente, selecionamos duas salas para nossa análise, as mesmas salas analisadas para o movimento de Construção Crítica de Generalizações, por um lado, porque as outras duas salas não contavam com suas gravações disponibilizadas no

⁵⁰ Reportagem disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2020/09/16/mulheres-negras-sao-as-principais-vitimas-de-homicidios-ja-as-brancas-compoem-quase-metade-dos-casos-de-lesao-corporal-e-estupro.ghtml>.

drive do Projeto Brincadas ;e, por outro, para mantermos o percurso de análise nas participantes que vínhamos analisando e nas possibilidades de giros decoloniais e identificação das autocolonialidades.

5.1.3.1 Sala de Linguagens

Na sala anteriormente utilizada para a discussão a partir das linguagens, o grupo inicia com uma participante relatando instabilidade em sua conexão. Uma das pesquisadoras-formadoras sugere que todos fechem suas câmeras na tentativa de melhorar essa conexão. Dessa forma, a conversa segue somente com os áudios e três câmeras abertas, de participantes.

Ao retomarem a proposição feita – de se pensar ações reparadoras em relação ao gênero dos sujeitos –, algumas participantes iniciam suas sugestões de forma abrangente e trazendo conhecimentos acerca de outras culturas:

Uma coisa que eu acho, ahn, que eu acho legal, assim, nunca me adentrei, de verdade, no assunto, mas de ouvir bastante falarem, de ouvir algumas matérias a respeito, que no Japão, eles tem ensino de disciplinas, é.. ensinam as meninas e meninos, é, as tarefas da casa, domésticas, cozinhar, é, limpar... (...) eu acho que algo nesse sentido poderia ser feito na escola, algo parecido, poderia ser feito na escola. Na, no sentido de educar os meninos é, que, tarefa de casa, por exemplo, não é só função de mulher, que lavar louça, fazer, comida, limpar a casa, cuidar de filho, não é só função de mulher. (...) (Participante 1)

A fala da participante traz a possibilidade de se analisar outras formas de ser e estar no mundo, dentro de outra cultura, a fim de solucionar questões culturais de sua realidade. Assim, ela mostra-se aberta para compreender formas outras de construção de conhecimento e de aprender a partir dessas experiências para possibilitar novas práticas em seu contexto.

Uma das pesquisadoras-formadoras interrompe a fala da participante para questionar em que momento, em qual disciplina escolar, a participante vê a possibilidade dessa prática. Em resposta, a participante indica que os anos iniciais da escolaridade básica seriam o melhor momento, em sua opinião. Então, para ampliar a discussão e trazer mais vozes ao debate, a pesquisadora-formadora lê

alguns comentários no *chat*. Em seguida, uma das participantes que havia escrito um dos comentários lidos, abre o microfone:

*Oi Vivi, eu acho que... dos anos que eu trabalhei, trabalhei muito no Fundamental I, anos finais e um pouco no 2º ano também, eu acho um pouco os agrupamentos que você faz na aula pode ser um caminho interessante pra você começar a observá-los, né, então observar, é, um grupo só de meninos, um grupo só de meninas, então juntar duas meninas e um menino, e ir revezando esses agrupamentos mistos, observando, anotando, pra depois, é, talvez, pensar num, numa coisa, é, pontual, né, que às vezes aparece na sala de aula, né? É, então eu acho que **os agrupamentos são uma maneira legal e observar esses agrupamentos, os diálogos desse meninos e meninas que aparecem nesses agrupamentos.** E daí, tentando buscar alguma coisa pra trabalhar o que vai aparecendo nesses diálogos, nesses agrupamentos, e, e, acho que o que a M. trouxe, **trazer textos, é personagens femininas, pensar nas mulheres da minha família,** e, e, ir por aí. Acho que seria legal. (Participante 4)*

Interessante perceber que, nessa proposição, a participante sugere conhecer o grupo de estudantes, antes de pensar ações reparadoras quanto à questão da mulher. Então, outra pesquisadora-formadora valida a proposição de pensar as mulheres da família, e uma terceira participante que aguardava seu turno de fala com a mão levantada e convidada a contribuir na interação.

*É, eu trabalho com Fundamental I também, e a gente tem discutido bastante textos argumentativos, né? E as crianças, um dos temas que a gente trouxe pra eles foi brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas. E eles tinham que argumentar se existe ou não esse tipo de brincadeira. Acho que foi uma atividade bacana de fazer e eles mesmos foram, é, quebrando os argumentos deles mesmos, sabe, assim? Acho que é uma forma de trabalhar com eles também, nessa forma de argumentação, né? **Eles mesmos discutindo entre eles o que que é uma brincadeira de menino ou uma brincadeira de menina, com o trabalho de texto e deixar eles falarem e isso acaba trazendo o conhecimento que eles vêem em casa também,** a gente conseguiu perceber muita coisa que eles viam em casa e como eles percebiam que tinha alguma coisa errada dentro da própria casa deles. Foi muito bacana, realmente é algo legal de fazer. (Participante 18)*

Ampliando a ideia da participante anterior, de observar as construções e relações dos próprios estudantes, a participante complementa, a partir de sua experiência vivida em sala de aula, a ideia de trabalhar, juntamente com as crianças, a possibilidade de quebra de padrões coloniais impostos; no caso de sua sugestão,

de discutir o que socialmente criamos como brincadeiras separadas por gêneros, querendo quebrar esse padrão colonial, não como uma imposição, mas por meio de reflexão entre as crianças. Relata que, ao vivenciar essas discussões, a partir de análise de textos argumentativos, os próprios estudantes vão percebendo posturas que entendem como inadequadas para as conclusões que são tiradas na discussão. Quem também relaciona sua fala à proposta anteriormente dada é uma das pesquisadoras-formadoras, que percebe outra participante aguardando seu turno de fala com a mão levantada.

*Eu só, eu trabalho com material didático, não tô na sala de aula tem um tempinho, mas eu trabalho com material didático e, uma coisa que a gente faz, eu acho que tem isso que vocês trouxeram de trazer isso pra pra luz, trazer isso pra consciência, mas um trabalho que a gente também faz, no material didático, é um trabalho mais é, que pode ser mais invisível, sabe? Porque a gente encontra muita barreira na própria escola, **a escola não quer discutir gênero, a escola não quer discutir racismo, a escola não quer entrar em temas polêmicos**, então uma das saídas, que, quem trabalha com didáticos tem trazido é por exemplo, eu vou fazer uma atividade que é, sei lá, roupas. Eu vou ensinar vocabulário de roupas em inglês, eu posso fazer essa atividade com o bonequinho caucasiano, usando as roupinhas ali bonitinhas ou **eu posso trazer diversidade de etnias diferentes, homens e mulheres, com corpos diferentes, magrinho, gordinho**, e é uma atividade que não tem nada a ver. Mas a, **a ideia de trazer essas imagens é pra gente tirar aquela cara de família Dariana do material. É pra normalizar, né? Eu vou mostrar um professor, eu vou mostrar um professor de crianças, porque que eu não vou mostrar um professor homem? Eu vou mostrar um médico, porque que eu não pode ser uma mulher negra? Então esse trabalho mais de bastidores é um trabalho que a gente consegue também trazer pra sala de aula, né, na hora de trabalhar com os meninos. Ensinar as profissões, o vocabulário, enfim, eu posso trazer imagens que quebrem os tabus, né? Pra aquela menina, negra conseguir se ver, “não, eu posso ser médica, não é só pra pessoas brancas”, né? “Eu também posso ser médica”, é isso. (Participante 19)***

Neste momento, algumas pessoas voltaram a abrir suas câmeras e é possível verificar os rostos e expressões de alguns pesquisadores(as)-formadores(as) que, em sua maioria, quando a participante fala sobre a diversidade de representações de corpos e gêneros diferentes, estão balançando a cabeça afirmativamente. Há, também, quem demonstre sorrisos, aparentando concordância com a fala da participante. Chegando ao final de sua fala, a coordenadora do Projeto entra na sala, escutando parcialmente o relato e também apresentando um sorriso de aprovação.

Imagem 12: Produção de Mudança Social - Sala Linguagens



Fonte: acervo do Projeto Bricadas

A fala da Participante 19 traz importantes relatos acerca de sua experiência com escolas que escolhem não abordar temas de importância crucial para a transformação das injustiças, justamente para fugirem do conflito com as famílias. Em uma palestra ocorrida na disciplina “Seminário Internacional Linguagem e Atividade”, em 2021, Peter Smagorinsky afirmou que “estamos formando professores para uma escola que não existe”, escolas desenvolvidas para *compliance* e não para o livre-pensamento, “escolas que não foram construídas para mudanças, que relutam em mudar. Sua natureza tem sido perpetuar e socializar”⁵¹. Dessa forma, traz a necessidade de reconstrução da escola a partir do zero, do chão, das cinzas, por aqueles que pensam a escola e a educação. Nessa direção, acreditamos que já é passada a hora de vermos os sujeitos educadores como agentes transformadores dos espaços e contextos em que atuam.

Enquanto essa grande revolução não toma corpo, pequenas gretas, como nos aponta Walsh (2019), podem ser criadas a partir da possibilidade dos olhares outros que o contato com o pensamento decolonial possibilita. O que a participante propõe é uma greta no muro colonial. Pensar as representações trazidas para a sala

⁵¹ Fala efetuada no Seminário Internacional Linguagem e Atividade, proposto pelo curso Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), na PUC-SP, no segundo semestre de 2021, sendo originalmente pronunciada em inglês: “We are teaching teachers for a school that doesn’t exist. Schools are designed for compliance and not free-thinking. We need to rebuild the school from scratch by those who are thinking about it. (...) Schools aren’t built for change! They are reluctant and do not want to change. Their nature has been to perpetuate and socialize, not change” (SMAGORINSKY, 2021).

de aula, que quebrem padrões hegemônicos, pode resultar em discussões ricas e pertinentes às questões de desigualdade e de injustiça.

É imprescindível, para isso, pensar espaços de formação que visem esse giro decolonial, possibilitando aos futuros educadores momentos de *perejivanie*, que rompam com a epistemologia hegemônica, não a substituindo por outra, mas permitindo que as diferentes epistemes se manifestem a partir das diferentes vozes e vivências. O projeto decolonial não visa manter os binarismos excludentes da colonialidade, mas sim ampliar os olhares para a ecologia de saberes. Não tem por objetivo categorizar e encapsular teorias, saberes e práticas, mas sim desencapsulá-los, permitindo múltiplas interpretações, produções e conhecimentos. A troca de experiências com o intuito de levantamento de práticas possíveis para a tematização de uma das múltiplas injustiças de nossa sociedade possibilitou o pontapé inicial para esta formação, dentro de uma perspectiva decolonial e intercultural crítica, a partir de um movimento que privilegia o engajamento e a performance para a superação das desigualdades – o Multiletramento Engajado.

As formadoras-pesquisadoras apresentam, imediatamente após a fala da Participante 19, uma pergunta feita por outra participante no *chat* – “como implementar mudanças se a liderança da escola é opressiva?” –, relatando que a fala da participante já consegue responder, em certa medida, esse questionamento. Ampliando essa proposição, recorreremos a Megale (2022, p.69), que propõe, para professores, perguntas organizadoras de uma proposta intercultural, visando ao compromisso com a justiça social:

1. Como as múltiplas realidades e identidades de meu grupo de estudantes foram consideradas para o desenvolvimento da proposta?
2. Como a temática que se deseja discutir foi problematizada a partir de duas ou mais perspectivas?
3. Como vozes e discursos de comunidades não hegemônicas foram contempladas em minha proposta?
4. Quais recursos de circulação social real foram utilizados para que os estudantes tenham contato com essas diferentes vozes?
5. Ao longo de minha proposta, quais são as representações do Outro que tenho a intenção de discutir, desestabilizar e ampliar?
6. Como a proposta se relaciona com as problemáticas enfrentadas pelos estudantes em seus próprios territórios?
7. Como a discussão proposta pode transformar o agir da comunidade escolar em relação à problemática discutida?

Esses questionamentos são essenciais para se pensar a prática pedagógica dos professores, e auxiliam em proposições capazes de gerar gretas nas colonialidades reproduzidas nos âmbitos educacionais. A contribuição da Participante 19, a partir do encadeamento de ideias das outras participantes, encaminham possíveis respostas a essas perguntas levantadas pela autora, principalmente a respeito da pergunta 5, quando a participante sugere: “*eu posso trazer imagens que quebrem os tabus, né? Pra aquela menina, negra conseguir se ver, ‘não, eu posso ser médica, não é só pra pessoas brancas’, né? ‘Eu também posso ser médica’*”.

A discussão é interrompida pela coordenadora, para que decidam quem será um relator da proposta pensada pelo grupo. Com o intuito de realizar essa tarefa, as pesquisadoras-formadoras solicitam uma voluntária para tal. A Participante 4 acaba assumindo essa função, mas solicita ajuda do grupo na hora de relatar a discussão. Retornando ao fechamento da discussão, a fim de responder à pergunta do *chat*, as pesquisadoras-formadoras procuram entender se mais participantes gostariam de falar a respeito do assunto. Destacamos a fala da Participante 19:

Com relação à liderança da escola, trabalhando com material didático a gente vê bastante isso. O material muitas vezes é, a gente precisa adotar um, uma cara de neutro, mesmo que ele não seja neutro, porque senão ele não consegue entrar nas escolas. Eu acho que nesse ponto, o professor, né, quando eu era professora eu conseguia quebrar isso melhor. Porque a gente trabalha muito sozinho, né? A gente tá na sala de aula, fechou a porta, somos nós e os nossos estudantes e é isso. Então por mais que a gente tenha, é, uma direção de escola opressora, a gente ainda consegue dar umas escapadinhas, né? (risos) (Participante 19)

Analisando a sequência das expressões e gestos ao longo da fala da participante presente na imagem apresentada na página seguinte (Imagem 13), observamos que ela mostra sorrisos e até chega a piscar um olho só, ao referir-se à sensação de liberdade que o professor pode ter ao fechar a porta da sala e estar com seus alunos. Dessa forma, entende essa solidão – que chega a reportar, ao dizer “*a gente trabalha muito sozinho*” – como uma oportunidade, uma brecha, uma greta possível de ser cravada em ambientes educacionais opressores. Ao relatar esse tipo de ambiente, é visível a mudança de sua feição, apresentando um semblante mais sisudo.

Imagem 13: Produção de Mudança Social - Participante 19

Frame 1



1:05:01

“O material muitas vezes é, a gente precisa adotar um, uma cara de neutro, mesmo que ele não seja neutro, porque senão ele não consegue entrar nas escolas”

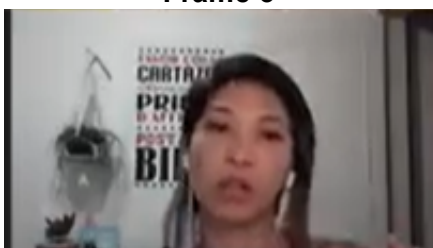
Frame 2



1:05:15

“Eu acho que nesse ponto, o professor, né, quando eu era professora eu conseguia quebrar isso melhor.”

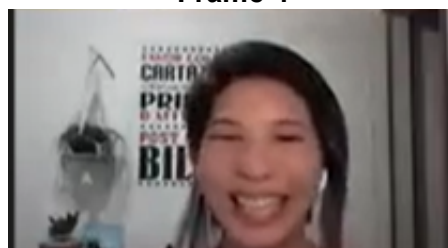
Frame 3



1:05:30

“Então por mais que a gente tenha, é, uma direção de escola opressora (...)”

Frame 4



1:05:32

“a gente ainda consegue dar umas escapadinhas, né?”

Fonte: acervo do Projeto Brincadas

À luz das colocações apresentadas na página anterior, abordamos o conceito de educador subversivo, apontado por Mota Neto (2018). O autor, fundamentado em Paulo Freire e Fals Borda, sustenta a ideia de que “não se pode construir uma pedagogia decolonial com educadores que atuem de modo a reproduzir o *modus operandi* da opressão. Afinal, o colonialismo não se expressa apenas no plano do pensamento, mas também no das práticas e das relações sociais” (MOTA NETO, 2018, p.9-10). Destacamos, assim, a fala da participante quando afirma que “A gente tá na sala de aula, fechou a porta, somos nós e os nossos estudantes e é isso. Então por mais que a gente tenha, é, uma direção de escola opressora, a gente ainda consegue dar umas escapadinhas, né?”. Mota Neto ressalta que “uma pedagogia decolonial requer educadores subversivos, no sentido falsbordiano de que ‘a subversão está ligada, teleologicamente, a um projeto de reconstrução da sociedade’ (FALS BORDA, [1967] 2008, *apud* MOTA NETO, 2018, p.10)”.

Compreendemos, dessa forma, que a participante propõe essa postura decolonial mesmo em situações estruturalmente opressoras. Suas feições

demonstram compreender que ela estaria subvertendo as ordens, mas no sentido que o autor indica ser necessário para uma postura decolonial dentro de uma proposta pedagógica. Sua sugestão é que esse educador aproveite as gretas, para possibilitar o encontro dos estudantes com olhares e possibilidades outras, a fim de proporcionar mudanças efetivas nas desigualdades e injustiças sociais.

A preocupação em retornar à sala geral impede que a discussão seja mais aprofundada e explorada. Uma participante tenta falar, mas é interrompida por uma formadora-pesquisadora preocupada com o retorno à sala geral. No entanto, nos últimos segundos outra participante pede a palavra e ergue a voz:

Então eu queria só falar rapidinho, eu tenho pouca experiência na, na educação, mas eu fiz um trabalho de de pesquisa, né? De Letras, de pesquisa de Antonieta de Barros, que é aqui da minha cidade, e... Cruz e Souza. E na aula que a gente teve foi muito debatida a questão dela enquanto negra, professora, mulher inteligente, mulher que foi deputada, primeira deputada negra do país. E as meninas que tinham... que estavam na sala, que eram negras, elas se emocionaram demais e elas falaram “eu jamais...” sabiam dela dessa forma, haviam ouvido falar dela dessa forma, então acho que a escola precisa passar mais isso pra eles. (Participante 2)

Aqui, percebemos um retorno ao que já havia sido comentado superficialmente acerca das representações e da representatividade presentes no âmbito escolar. A importância de se trazer ícones reais, com suas lutas e histórias, capazes de desafiar as amarras coloniais, segundo a participante, possibilita a identificação dos educandos com possibilidades outras de ser e estar no mundo. Mota Neto (2018) reforça a ideia de que um educador subversivo, para ser decolonial, segundo Freire e Fals Borda,

[trata]-se de alguém comprometido politicamente com as classes populares e os grupos oprimidos; com sensibilidade ética para lidar com a dor e o sofrimento do outro; que tenha capacidade de liderança democrática, impulsionando projetos coletivos e sendo guiado por eles; com humildade e fé na capacidade das pessoas mais sofridas; que possua respeito pelos saberes populares e conhecimentos ancestrais, embora sem ser populista; que desenvolva capacidade de trânsito em distintos espaços sociais, sabendo que seu lugar prioritário é ao lado dos movimentos de resistência; que seja autêntico nas suas relações com as camadas populares, ou seja, que demonstre seu compromisso orgânico, mas sem pretender se confundir com elas (MOTA NETO, 2018, p.10).

Dessarte, entendemos que esse educador, deve, como aponta a Participante 2, apresentar esses nomes historicamente subjugados, silenciados e apagados, para que seus estudantes não só reconheçam suas lutas contra a opressão, mas possam, também, aprender, por meio delas, formas outras de sobrepor as colonialidades impostas.

5.1.3.2 Sala de Ciências Naturais

Nessa sala, anteriormente utilizada para a discussão a partir da área de conhecimento das Ciências Naturais, o compartilhamento de ideias sobre ações nos diferentes contextos educacionais em que as participantes atuam, tem início com um tema semelhante ao discutido na sala de Linguagens, relacionando a importância das representações e da representatividade nos materiais utilizados em de sala de aula.

(...) é, eu acho que uma medida é rever a bibliografia que a gente usa. Tanto na hora de indicar, é, leituras que sejam, é, por lazer ou de livros paradidáticos, de livros didáticos, para dessa forma, mudar um pouco. Claro, quem produz já vai ter uma ótica diferente do hegemônico, então, é, ter um cuidado para evitar sempre, é, não sair daquela linha do que já tava posto, do que já tava ali, é, há... como que eu posso dizer? Dezenas de anos, é, trabalhado da mesma forma. (Participante 10)

Dando continuidade às ideias, uma das formadoras-pesquisadoras resume a proposta da participante – como pensar as obras literárias a serem apresentadas aos educandos – e pergunta que outras ideias de ações as participantes propoariam. Uma participante faz um relato extenso sobre sua atuação em uma ONG situada no Rio de Janeiro, que trabalha com mulheres, principalmente, e destaca o quanto essas mulheres, por muitas vezes, não enxergam as violências que sofrem, ou escolhem não denunciá-las ou não enfrentá-las, por diversos motivos. Reforça, então, a importância de se falar repetidamente acerca do assunto, criando espaços seguros de escuta e acolhimento, assim como, as ações que tem sido feitas dentro da instituição para trazer os homens para essa discussão. Após esse relato, as formadoras-pesquisadoras articulam partes da fala para que outras participantes se engajem na discussão, questionando, principalmente, qual seria nosso papel, de educadores, nos ambientes educacionais em que atuamos, de modo a trazer

também os homens para a discussão acerca das opressões causadas pelo machismo.

*É, eu posso falar de novo? Desculpa. eu vejo que uma referência importante, é, levando em consideração esse, é, é o modelo dos homens. Então, por exemplo, **na escola onde eu trabalho tem um coletivo feminista que foi se tornando cada vez mais forte.** É, e elas fazem um trabalho fantástico em convocar as meninas logo que elas ingressam no Fundamental 2, que já começam ali a participar é, dos grêmios, é poder ter discussões mais estruturadas. E aí **a gente percebe que os meninos vão ficando numa situação, não de fragilidade, mas que eles não sabem o lugar deles, né?** E que **muitas vezes esses meninos aos 11, 12 anos, começam a já responder com a violência.** Então não, nem sempre a violência física, né? Mas muitas vezes, é, o desdém ali, é, tentar desvalorizar a tentativa das meninas. E **quando a gente começou a trazer os professores homens, pra trazer como referência, mostrar que não é uma ameaça, né? Que os meninos também são convocados pra esse debate,** é, é, esse tipo de medida foi, assim, primordial para que os meninos tivessem o referencial e começassem a entender que tudo bem, então vamos ouvir, vamos participar. **E a gente já tá numa fase que os meninos agora pedem pra participar das reuniões.** Muitas das reuniões as meninas, não que barram, mas falam que não faz sentido pra eles participarem, mas começaram ali a incluir, enfim, possibilidades ali de participação desses meninos. **E foi importante até pras meninas, porque num primeiro momento elas falaram, não, não cabe homens no coletivo, né? Não cabe a fala deles aqui.** Aqui não é o lugar deles. Mas aí, com esse tipo de, é, de ação a gente foi vendo que, todo mundo foi meio que se ajustando. Então, **não é dever das meninas, de forma alguma ensinar ali pros meninos, tá ali nesse papel, mas também é, às vezes por meio de um fórum, de oportunidades onde eles possam se sentir ali, participantes da discussão, eles também saem desse lugar, né?** De “ah, já que eu não tô entendendo nada, me puseram pra fora, vou responder com, com agressão, com a violência” mas é algo muito longo, é um processo, e é um processo na mão dos alunos, não é um processo que fica... (Participante 10)*

A participante é interrompida pela coordenadora que a conhece e elogia. Em seguida, a seleciona para ser a representante do grupo na sala geral. As formadoras-pesquisadoras ficam preocupadas com o pouco tempo que resta e rapidamente querem sintetizar a pouca discussão ocorrida até então – visto que somente 2 participantes tiveram a chance de se colocar. O ocorrido nessa sala miniza o engajamento de mais pessoas, ficando evidente a tentativa de cumprir a tarefa a tempo, ao invés de possibilitar um debate mais profundo e colaborativo.

O relato da Participante 10 mostra um percurso de extrema relevância para o coletivo do qual ela faz parte como educadora, e reforça a importância do projeto decolonial. Num primeiro movimento, ela retrata a necessidade da criação de um coletivo feminino, movimento similar aos agrupamentos de resistência de nossa sociedade, com respeito à manutenção de binarismos excludentes – marcas da colonialidade –, segregando meninos e meninas e despertando a violência do grupo isolado – *“os meninos vão ficando numa situação, não de fragilidade, mas que eles não sabem o lugar deles, né? E que muitas vezes esses meninos aos 11, 12 anos, começam a já responder com a violência”*. Em seguida, ela discorre sobre o movimento dos educadores frente à questão, apresentando-os como modelos reais e próximos para referenciar o grupo de meninos e aproximá-los da discussão, como aponta: *“esse tipo de medida foi, assim, primordial para que os meninos tivessem o referencial e começassem a entender que tudo bem, então vamos ouvir, vamos participar”*.

Esse segundo movimento fez com que o próprio coletivo repensasse as participações de seus integrantes, agora incluindo professores homens para trazer exemplos para os meninos; e passasse não somente a ter outra configuração, como também a favorecer maior pluralidade e oportunidade de conexões. Isso, não só aproximou o grupo masculino para o debate, como possibilitou uma postura outra do coletivo feminino para com os meninos. Esse relato é um excelente retrato do projeto decolonial que visa o giro decolonial, possibilitando o rompimento dos binarismos excludentes, não substituindo uma prática por outra, um modo de pensar por outro, uma hegemonia por outra, mas permitindo às diferentes epistemes se manifestarem por meio de diferentes vozes e vivências. O projeto decolonial não visa manter os binarismos excludentes da colonialidade, mas sim ampliar os olhares para a ecologia de saberes. Não tem por objetivo categorizar e encapsular teorias, saberes e práticas, mas sim desencapsulá-los, permitindo múltiplas interpretações, produções e conhecimentos.

Assim como a participante relata que todo esse movimento e experiência constituem um processo, o mesmo ocorre com a decolonialidade. Ela é projeto, o que implica ser algo almejado mas, provavelmente, nunca alcançado de todo; é o que buscamos ser, pois nessa busca, nesse movimento constante, é que as cadeias criativas transformam-se e reconstituem novas possibilidades através das agências

dos sujeitos, em constante (trans)formação, que transformam o mundo sempre em mudança.

O trabalho nessa sala encerra-se logo em seguida; participantes e formadoras-pesquisadoras encaminham-se à sala geral, para relato das ações pensadas.

5.1.3.3 Sala Geral

Trazemos, neste momento, a fala sintetizada da discussão de cada representante dos grupos no reencontro ocorrido na sala geral, a fim de apresentar os múltiplos e diferentes olhares possibilitados nos agrupamentos aleatórios criados pelo curso. O compartilhamento tem início justamente com a última participante da sala de Ciências Naturais, que resume a breve conversa ocorrida em seu grupo, da seguinte maneira:

*(...) a gente começou a conversar sobre questões que a gente pudesse estabelecer como ações, né, e mais do que isso, a gente foi trazendo das experiências, é, das instituições, ou das escolas onde a gente trabalha. Então algumas ideias-chave que ficaram foram que, é, **as redes de apoio e de escuta são muito importantes** e que muitas vezes **mesmo tendo esse dispositivo disponível as pessoas envolvidas, né, nessas propostas, quando elas tão numa posição de fragilidade, elas acabam não ativando, não indo lá, não usufruindo dessas redes, então que é preciso tá sempre atento, atento aos outros, não só porque tá posto que vai ser utilizado, enfim, que vai ser aproveitado. É, a gente falou também dos homens e meninos como agentes de mudança, né? Que não é responsabilidade das mulheres e nem das meninas se verem ali no papel de educar os homens, mas que, é, com figuras de referência, quando os homens estão presentes na discussão eles conseguem replicar e levar isso pros outros contextos, né. E acho que uma fala que também apareceu é que **muitas vezes né, por exemplo no contexto da violência, se ouve da mulher o relato, mas os outros homens em torno do agressor não, não intervêm, né, não interagem.** E aí isso acaba acontecendo desde bem pequenininho, desde bem jovenzinhos os meninos às vezes vão respondendo com violência e sem outros recursos, sem outros exemplos, outros modelos, vão ali continuando aquele ciclo. É, bom, acho que foi isso que eu fui anotando, não sei se tem alguma coisa do grupo 3. (Participante 10)***

Achamos importante ressaltar aqui o modo como o grupo chegou a um levantamento de proposições, a partir de suas vivências em seus contextos.

Entendemos, assim, que, em certa medida, uma ecologia de saberes foi possível, por meio da validação das experiências das participantes do grupo. Outro ponto a destacar seria a circunscrição da importância de se trazer homens e meninas para a discussão, superando assim a ideia de lugar de fala, em direção ao lócus de enunciação. Quando o grupo percebe a responsabilidade que todo e cada indivíduo tem sobre as injustiças que ocorrem em grupos subalternizados, está refletindo acerca de um olhar outro que cria a rede de apoio comentada.

As exposições de ideias seguem:

Então, professora, a gente discutiu muito sobre isso, né? Sobre o tema que a gente levantou nas discussões e a gente acredita que a formação, professora, e a agência tanto dos alunos quanto dos professores, eu lembro que a gente aprendeu né, não vamos falar protagonismo, é agência né? (risos) Não é protagonismo, é agência. Então oferecer as agências tanto para os professores quanto para os alunos, no sentido de escutar as experiências, entendeu? E trazer isso pra dentro da sala de aula. Né, discutir sobre isso dentro da sala de aula. Então, quando eu vou formar esse meu professor, eu trazer temas, juntar outros professores, que consigam ser debatidos, e que consigam ser pensados, pra que a gente consiga refletir, né, a gente não fique só no campo teórico e metodológico, mas traga isso pro social, que é uma coisa muito importante. Enquanto os alunos também, eu acho que a gente vê, principalmente quando os alunos, com os maiores, né, muito a questão teórica, teórica, teórica, mas e pra gente ampliar esse repertório prático dos alunos, né? Então eu acho que oferecer essa agência pra trazer essas discussões dentro de sala de aula é fundamental, né? E como é que a gente dispara esse gatilho, né professora? Por meio de vídeos, de comparações, e, e, e desse, desse teatro, desse role playing mesmo que a gente faz a gente consegue disparar isso, ou por meio de uma notícia que a gente traga e traga pro debate, mas a gente, a gente acredita que formando os professores e, e, formando bem esses professores e depois trazendo isso pros alunos, a gente acredita que seja, ahn, um resultado muito bacana aí. (Participante 5).

O segundo relato traz uma proposição mais pensada para o âmbito escolar, e focaliza, primordialmente, a formação docente. Ao trazerem termos utilizados no encontro – como agência e engajamento – e refletirem sobre as próprias experiências vividas como possibilidades dentro do contexto escolar, o grupo traz a proposição de um pensar outro sobre a prática docente e compreende que, ao pensar a formação desse educador, possibilita-se uma formação outra de estudante. Essa relação educador-educando é exatamente uma proposição freiriana, que vai ao encontro de uma postura decolonial, na qual o professor deixa de ser detentor de

saberes (foco na transmissão) e passa a assumir uma posição de contínua aprendizagem, inclusive no encontro com seu educando. O Multiletramento Engajado preza pela pluralidade de ideias e pessoas, exatamente por compreender que essa diversidade e as diferenças trazidas por esse encontro proporcionam possibilidades outras e uma ecologia de saberes que viabiliza um projeto verdadeiramente decolonial.

*(...) É, como a ideia era discutir, como, como trabalhar essas vozes perdidas, várias ideias foram aparecendo. A primeira delas foi um **trabalho interdisciplinar, colocar várias disciplinas, várias pessoas envolvidas pra discutir esse tema. É, a Matemática puxou a ideia dos dados, bom a gente pode trabalhar os dados pra fazer uma visualização desse processo, de que maneira? Bom, de repente a gente pode construir um Forms, parecido com aquele Forms que foi feito aqui, de um jeito simpático, e de uma maneira em que as pessoas não se, não demonstrem passar por questões tão sérias dentro das suas famílias, né? Então, um Forms de um jeito em que possa, acho que eu vou até dar um gancho que foi um tema que, que apareceu depois que é o tema lá mais pro final, que com isso a gente possa trazer a importância, por exemplo, **criar uma rede de proteção entre alunos, as famílias, que possa ser um momento de escuta.** A importância de criar tudo isso. Teve uma fala muito bacana, a ideia de **ao mesmo tempo que você cria o Forms, cria a rede de proteção,** tem essa, opa vamos dar um estofado, vamos **trazer livros de mulheres, autoras, de negros, de indígenas contando a sua história, que não seja a história apenas do olhar daquele... é deixar o outro falar, não apenas o colonizador, ou o homem, ou o branco,** enfim. É, e porque não, de repente, **transformar tudo isso numa perspectiva que se passa dentro de um palco, que possa ser mostrado numa apresentação** e que isso pudesse envolver 7º, 8º, Ensino Médio, pais, alunos, funcionários. Teve uma fala muito legal da **importância de incluir os funcionários dentro dessa comunidade** que é, é, passam, né, os invisíveis, não devem ser, não são, e a gente faz questão, na minha escola, de conversar, e trazer, e falar, mas que muitas vezes são invisíveis pra dentro dessa discussão. Acho que foi um pouco, foi muito amarrado, foram várias ideias que foram aparecendo e que todas juntas podem, podem rolar. (Participante 2)***

Essas novas proposições trazem algumas características do Multiletramento Engajado para dentro das salas de aula – pensando na interdisciplinaridade e nas estratégias e ferramentas utilizadas no próprio encontro. Entendemos, dessa forma, que o primeiro encontro do curso não só possibilitou o engajamento, a discussão e a escuta entre as/o participantes, como também pode subsidiá-las/lo com ferramentas e estratégias possíveis de serem realizadas em seus contextos diversos. O giro decolonial, na fala da participante, é apresentado, para nós, exatamente quando

relata o fato de o grupo ter pensado naqueles que geralmente são silenciados dentro do âmbito escolar, e passam a pensar não mais em falar sobre, mas em falar com, trazendo a literatura como um dos possíveis recursos para viabilizar as outras vozes no contexto escolar.

A última compilação de ideias é, então, apresentada pela participante presente na sala de Linguagens:

*Então tá, é, algumas coisas que a gente levantou, é, já foram colocadas, então **pensar em personagens femininas, autoras femininas**, é, trazer isso. É, também teve uma ideia, que, que, que foi legal, assim, acho que como professora, seria pensar, pensando na sua sala de aula, tá? **Agrupamentos, como você agrupa os meninos e as meninas, observar o diálogo entre eles, e começar a ver o que, o que vêm**, né? Então você faz esses agrupamentos, muda, e, e, e vai vendo esses discursos, esses diálogos que eles vão trazendo desses agrupamentos diferentes, e, dois meninos, uma menina, aí vai aí todos os pensamentos possíveis de agrupamento. É, e uma outra coisa que a gente começou, comentou também, é, muitas vezes isso tudo é muito velado, é, tem um véu na escola em cima disso, né? Tá lá, a gente vê, mas não pode ver tanto assim, claramente, né? Então a gente fala sobre a coisa e tal, mas tem um véu ali, que, que você não consegue, né? E como às vezes é difícil isso na escola, né? Tirar esse véu e falar sobre, né, então, eu trouxe um exemplo, eu já tive, por exemplo um aluno, que tinha dois pais, e, e isso tava ali, todo mundo sabia, mas assim, né? É complexo, é delicado, é começar a abordar esses temas, pensando aí naqueles que tão na escola, tão complicado, mas assim esse véu tá lá, eu deixei claro eu trabalhei só 2 anos em escola pública, a maioria da minha experiência foi em escola particular, então eu tô falando mais do lugar da escola particular do que da escola pública e, e ter consciência assim desse véu, e tentar na sua sala de aula, aquela coisa professora, essa sala de aula é minha, nossa perdão. E pensar, agrupar, ver o que vem dos discursos e daí começar a tentar mover e trabalhar, né, talvez. (grifos nossos). (Participante 4)*

Essa última fala apresenta-nos a importância de compreender o que os grupos trazem, quais conflitos são gerados, para, então, se pensar uma ação docente. Dessa forma, articula-se diretamente à importância da formação docente e do papel do educador no contexto escolar. Outro ponto que emerge nesse momento é o da consciência a respeito dos discursos que são declaradamente silenciados nesse contexto – o véu comentado pela participante – e o quanto frisamos ser de extrema urgência e importância de formarmos docentes capazes de não somente identificar esses silenciamentos, mas de possibilitar o encontro dos educandos com

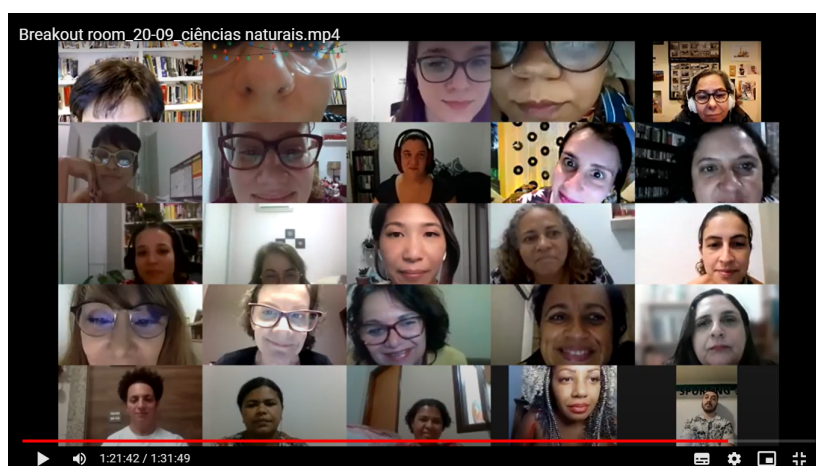
esses discursos, de maneira respeitosa e engajada, em direção a uma mudança social efetiva.

Por último, gostaríamos de ressaltar a colocação da participante sobre seu lócus de enunciação, quando comenta que sua experiência é muito mais pautada na escola particular do que na rede pública. Ela se apresenta, dessa maneira, como alguém que conhece as limitações impostas por essa vivência, mas que está aberta para ouvir e pensar a partir de outras vivências.

Devemos ressaltar que esse último movimento do Multiletramento Engajado tem como objetivo uma ação concreta, porém, não foi o que aconteceu nesse primeiro encontro. As proposições mostraram-se muito amplas e genéricas, sem terem uma prática real e imediata pensada e nem um plano de ação. Não podemos afirmar, com base nos registros que temos, se essas proposições chegaram a ser instituídas em algum dos contextos das participantes e do participante, mas, a partir das falas analisadas, foi possível verificar novos olhares, novas ideias e muito engajamento por parte de todos.

Após o compartilhamento das ideias de cada subgrupo, foi proposta uma última brincadeira de finalização, intitulada “Quem, como eu...”: uma pessoa relata uma situação e todos que já a vivenciaram devem se colocar para frente, ficando próximos às câmeras. A brincadeira, explicada e iniciada pela autora-pesquisadora, tem como primeira situação a frase “*Quem como eu já levou uma cantada na rua?*”, nesse momento todas as mulheres se aproximam das câmeras e formadoras-pesquisadoras chamam a atenção para a percepção de que somente os homens presentes no encontro não se aproximaram da tela.

Imagem 14: Construção de Mudança Social -Sala Geral



Fonte: acervo do Projeto Brincadas

A brincadeira segue com mais pesquisadoras-formadoras dizendo as frases:

Lari: *Quem como eu já teve uma ideia reformulada por um homem e essa ideia foi ouvida?*

Fernanda: *Quem como eu teve um homem que te silenciou numa situação só porque você era considerada menos?*

Chris: *Quem como eu já foi assediada pelo chefe?*

Cris: *Quem como eu já se limitou em público porque achou que seu papel não era o de chamar atenção?*

Joyce: *Quem como eu já teve sua função contestada? Por ser mulher e por ser preta, ou ser de outra etnia?*

Diferentes participantes e formadores-pesquisadores vão se aproximando e distanciando da tela a cada nova frase ouvida e percebe-se que os sorrisos iniciais vão se dissipando a cada nova afirmação e percepção das experiências do coletivo. A brincadeira é finalizada com a última frase, também de uma pesquisadora-formadora: “*Quem como eu já sofreu violência física?*”.

Imagem 15: Brincadeira “Quem como eu?”



Fonte: acervo do Projeto Brincadas

Um silêncio ensurdecedor parece tomar conta do encontro por alguns segundos, então o fechamento é feito pela coordenadora do Projeto, com uma fala final. Ela inicia a fala colocando esse agrupamento como espaço de apoio, acolhimento e (trans)formação:

A partilha é muito, muito fundamental e esse exercício é um exercício de partilha, de abertura, é um exercício pra gente perceber que não está sozinho, que somos parceiros, né? Parceiros na transformação das condições de injustiça. Mas pra isso a gente precisa pensar que

a educação pode ser um caminho, e esse caminho não é só de conhecimento, não é só de capacidade mental, ele envolve todo o nosso ser, as nossas emoções, a nossa parte física, a nossa atitude, nossas escolhas de como se relacionar com o outro. (Fernanda)

Em seguida, continua sua fala explicitando o percurso trabalhado a partir do Multiletramento Engajado, retomando os movimentos propostos no encontro:

A nossa proposta e o Multiletramento Engajado tem esse engajamento que vocês tiveram hoje, hoje a gente não teorizou sobre o multiletramento engajado, hoje a gente se engajou com o multiletramento engajado, pra que vocês possam entender a proposta que a gente quer realizar com vocês. A ideia é que a gente possa de certa forma, perceber que é preciso a gente experimentar pra fazer uma imersão na realidade. A gente entender o significado daquilo, o que aquilo implica, porque que aquilo acontece, como é que aquilo se relaciona com os vários saberes que a gente tem aí, com os vários modos de pensar a realidade, pra então a gente poder fazer uma inserção, como dizia o Paulo Freire, que pressupõe a gente pensar em formas de se mover pra transformação da realidade. Que transformações a gente quer nesse mundo? Que transformações a gente cria pra esse mundo? (Fernanda)

A fala da coordenadora traz, sucintamente, a teorização do Multiletramento Engajado apresentada neste estudo, embasada em Paulo Freire, explicitando os movimentos de imersão, emersão e inserção ocorridos por meio dos movimentos de Imersão na Realidade, Construção Crítica de Generalizações e Produção de Mudança Social, presentes no Multiletramento Engajado. Ela continua o fechamento do trabalho aludindo ao movimento do grupo de pesquisadores-formadores e às etapas freirianas:

*Então esse curso é a nossa forma, nós pesquisadores, de **inserção**, a partir das nossas compreensões sobre a realidade que a gente vive, sobre o que acontece na educação atual, nossa reflexão sobre essa, essa realidade, nossa compreensão histórica, social, teórica, sobre ela. E aí a gente tá propondo esse curso pra que outros possam também ter semelhante reflexão. Então essa, **pra esse módulo vocês vão ler sobre um currículo desencapsulado**, o que que significa um currículo desencapsulado, que tira a gente das cápsula das disciplinas, que tira a gente das cápsulas aqui é escola, aqui é vida, que tira a gente das cápsulas de esse é professor, esse é aluno, esse é pai, esse é isso, esse é aquilo. Que tira a gente de todas e vai atravessando várias possibilidades de concretizar aquilo que é o currículo da escola. Da mesma forma, **vocês também vão ter a oportunidade de ler um texto sobre Decolonialidade, e como que essa prática constrói um modo de ser, pensar, existir que sai daquele padrão pré-estabelecido de***

imposições de valores. Pra criar outras possibilidades de ser, de agir, de ser. (Fernanda)

A coordenadora retoma as tarefas assíncronas a serem realizadas pelo e pelas participantes nesse primeiro módulo do curso, dando uma explicação breve de como esses conceitos articulam-se às ações vividas no encontro e constituem embasamento para as ações do grupo de pesquisadores do Projeto Brincadas. Ela segue explicitando os próximos passos do curso, abrindo o convite para o engajamento no encontro Hora da Brincada, no qual se discutiria a teorização por trás do encontro realizado, e também sua avaliação.

Cabe ressaltar que o curso foi organizado a partir da perspectiva do Multiletramento Engajado, sendo o primeiro encontro a Imersão na Realidade, movimento característico do Multiletramento Engajado, no qual participantes tiveram a possibilidade de, primeiramente, experienciar todo o processo, para, em seguida, no encontro seguinte, intitulado Hora da Brincada, teorizar, compreender e analisar o que foi vivido, isto é, o momento de Construção Crítica de Generalizações. O Módulo seguinte, teve por objetivo manter essa imersão, porém com novos embasamentos teóricos – Multiletramento Engajado e Bem Viver – e outras vicissitudes do colonialismo – racismo –, para, finalmente, culminar, no último encontro Hora da Brincada, com o embasamento teórico sobre o Brincar e a Atividade Social, de modo que os e as participantes pudessem desenvolver suas proposições de Multiletramento Engajado – o que podemos interpretar como a Produção de Mudança Social.

A coordenadora segue finalizando esse primeiro encontro do curso, relata o trabalho desenvolvido pela Brincada do Ouvir, caso alguém esteja ou conheça outros que estejam em sofrimento, para terem o apoio, contato e encaminhamento necessário. Convida, então, as pessoas que ainda se encontravam *online* para uma foto.

Imagem 16: Foto Final



Fonte: acervo do Projeto Brincadas

A análise realizada se propôs a responder a pergunta de pesquisa e suas subperguntas, retomadas, a seguir:

- 1) De que modo(s) o Multiletramento Engajado propiciou uma formação decolonial?
 - 1a) Quais práticas do Multiletramento Engajado foram realizadas?
 - 1b) De que forma essas práticas constituíram possibilidades decoloniais? Por quê?

Começamos por responder a subpergunta 1a) Quais práticas do Multiletramento Engajado foram realizadas?

Como apontado ao longo da pesquisa, os momentos de Imersão na Realidade, Construção Crítica de Generalizações e Produção de Mudança Social foram organizados a partir da Atividade Social “Festa dos Anos 60”, com foco na temática voltada às questões de gênero, relacionadas à opressão do feminino. As propostas tiveram como objetivo, dentro do primeiro momento do encontro, proporcionar vivências de opressões diretas a diferentes mulheres, a partir das interseccionalidades possíveis, de raça, idade e trabalho.

A partir das experiências proporcionadas, dentro de salas organizadas nas áreas de conhecimento de Linguagens e Ciências Naturais, e pautadas por habilidades da BNCC, sugeriu-se a ampliação de conhecimentos a partir do diálogo entre os diferentes patrimônios vivenciais (MEGALE e LIBERALI, 2020), a colaboração e o embasamento teórico. O encontro teve seu fim com a proposição de um levantamento de ações reparadoras possíveis nos diferentes contextos dos e das participantes, sendo a última ação proposta um encaminhamento menos

condizente com a proposição da Produção de Mudança Social, uma vez que não pressupôs uma ação real e imediata ao vivenciado e sim um posicionamento mais passivo e menos agentivo dos e das participantes.

A partir de jogos teatrais e de práticas embasadas numa estética do oprimido (BOAL, 2009), o brincar permeou todo o encontro, desde o convite à participação, que sugeria uma festa dos Anos 60, até as proposições que apareceram na Produção de Mudança Social. Esse brincar partiu do prazer de se ornamentar para uma festa, indo ao desgosto de se indignar, em seu sentido mais freiriano possível, com opressões diversas. Assim, acreditamos que as experiências proporcionadas e vividas puderam ampliar os repertórios dos e das participantes presentes, marcando seus corpos, memórias e ações. Desse modo, o brincar, na perspectiva do Multiletramento Engajado, veio a serviço de um desequilíbrio e da mobilização dos e das participantes, contribuindo para a transição de espectadores para espect-atores, de um lugar receptivo e passivo para um convite agentivo e propositivo. Um brincar que permitiu o engajamento dentro do multiletramento e que convidou a todos e todas para a reflexão e colaboração em uma construção de outras formas de viver.

Não achamos possível pensar as proposições do Multiletramento Engajado sem esse brincar. Pilar fundamental da esfera engajadora do multiletramento, as diversas proposições de brincares permitiram ativar corpo, sentidos e sentimentos, além do raciocínio e do discurso. Foi pelo brincar que pudemos constatar o engajamento alastrando-se ao longo do encontro analisado; foi pelo brincar que a Imersão na Realidade foi possível; foi pelo brincar que as conexões de vivências e saberes outros foram possíveis na Construção Crítica de Generalizações. A potencialidade do brincar com as injustiças sociais permite o distanciamento dos participantes, ao mesmo tempo que os convida à ação. O brincar torna-se ferramenta de expansão das vivências e da discussão das possibilidades outras, e acarreta a ampliação do patrimônio vivencial dos e das participantes. Assim, após o encontro, ninguém mais segue o mesmo, todo e cada sujeito particip-ativo do processo, transforma-se com novas potencialidades, saberes e parte de uma nova comunidade (FREIRE, [1970] 1987).

Assim, chegamos na subpergunta 1b) De que forma essas práticas constituíram possibilidades decoloniais? Por quê?

Uma vez que compreendemos que a identificação das autocolonialidades é passo fundamental para um giro decolonial, as práticas e vivências ocorridas no

primeiro encontro possibilitaram um olhar outro para as relações de injustiça perante as mulheres. O primeiro encontro, em si, não é fato isolado nessa construção de um olhar decolonial que é projeto e desejo, uma vez que compreendemos a importância de educadores subversivos (MOTA NETO, 2018), mas é o início de uma série de proposições e estudos para a compreensão da decolonialidade e de sua importância na *práxis* educativa. É decolonial porque pensa a formação de/em outro lugar, tentando desierarquizar as relações de poder entre formadores e participantes, propondo sua horizontalização quando sugere a troca, o planejamento para o diálogo e a construção coletiva de algo em comum. É decolonial ao tratar, por meio do brincar, da dor, do sofrimento e da opressão de grupos historicamente subjetivados e minorizados. É decolonial porque se propõe a pensar inéditos viáveis (FREIRE, [1970] 1987) em tempos de necroeducação (LIBERALI, 2022). É decolonial por ser pensado desde o Sul, para o Sul, em resposta às injustiças cognitiva, curricular, epistêmica, ecológica e social (QUIJANO, 2005; WALSH, 2009, SANTOS, 2016, 2018; MIGNOLO e WALSH, 2018; MIGNOLO, 2008, 2010, 2017).

Portanto, podemos então responder nossa pergunta de pesquisa: De que modo(s) o Multiletramento Engajado propiciou uma formação decolonial?

Uma vez respondidas as subperguntas que constituem a pergunta maior de pesquisa, percebemos que o Brincar, no Multiletramento Engajado, pode ser compreendido como um meio potente para a formação decolonial de educadores no contexto brasileiro. Esse brincar é de construção de possibilidades outras, por perspectivas diversas, que permitem vivenciar realidades diferentes e fomentar *perejivanie*. Esse brincar não é livre, uma vez que tem regras sociais claras e internalizadas pelos e pelas participantes, mas é libertador, já que permite a transformação da realidade construída no momento presente. E porque permite essa construção de repertório, possibilita a agência transformadora na realidade.

A autora bell hooks (2003) propõe formar comunidades de aprendizagem que incentivem docentes a escutar seus estudantes e conectarem-se através de um olhar afeto-cognitivo e emotivo que se interesse em compreender seus problemas diários e se proponha a incentivar suas aprendizagens. Acreditamos que a comunidade criada a partir do curso aqui discutido, já em seu início, com o grupo de *WhatsApp*, e durante o primeiro encontro virtual, possibilitou o início desse espaço e desta escuta apontados por bell hooks, gerando, assim, uma comunidade encaminhada para uma proposta sentipensante (FALLS BORDA, 1979) e

proporcionando uma possibilidade de ecoar nos contextos dos educadores e das educadoras envolvidos(as).

Dessa forma, é possível perceber que o brincar é ferramenta potente para o engajamento dos sujeitos em questões reais de injustiça e que um planejamento que tenha por propósito o engajamento dos envolvidos no processo de aprendizagem permite o desenvolvimento de agência transformadora (VIANNA e STETSENKO, 2011) nas situações de injustiça destacadas. Assim, constata-se a necessidade da construção de novas práticas pedagógicas que possibilitem formar profissionais críticos, reflexivos, subversivos (MOTA NETO, 2018) e decoloniais nos diversos e diferentes contextos educacionais, visando à possibilidade do inédito viável (FREIRE, 1970) sob uma perspectiva intercultural (CANDAU, 2008) e decolonial, em prol das justiças social, cognitiva, curricular, ecológica e epistêmica.

6 Considerações Finais

“A alegria é o que sentimos quando percebemos o aumento de nossa realidade, isto é, de nossa força interna e capacidade de agir. Aumento de pensamento e de ação, a alegria é caminho da autonomia individual e política.”
Marilena Chauí (1941-)

Almejamos explicitar, por meio desta pesquisa, as proposições ocorridas dentro dos três movimentos do Multiletramento Engajado – Imersão na Realidade, Construção Crítica de Generalizações e Produção de Mudança Social. Cada parte do encontro foi pensada dentro dessas categorizações, contando com o suporte do conceito de Brincar, para que o engajamento crítico dos participantes fosse possibilitado. Assim, o encontro contou com práticas inspiradas no Teatro do Oprimido e jogos teatrais que convidaram participantes a vivenciarem situações de opressão contra a mulher e externalizarem seus sentimentos a respeito dessas experiências.

Em seguida, tomando como base áreas de conhecimentos específicos, como as Linguagens e as Ciências Naturais, no momento de Construção Crítica de Generalizações, as participantes e o participante foram convidados a refletirem, a partir de conceitos e conhecimentos disponibilizados, sobre suas vivências prévias e sobre as cenas trabalhadas no início do encontro, para, desde então, questionarem-se sobre as hegemonias de conhecimentos e nossas representações sócio-históricoculturais.

Percebemos, a partir desse encontro, o aumento de nossas realidades, de nossas forças internas e de nossas capacidades de agir, desde a convergência com o outro. Além do aprendizado ao lidar com o planejamento e com as pessoas que construíram e constroem o Projeto Brincadas, destaca-se a aparente inesgotável força de criação, a abertura para sentidos, aprendizagens, diferentes formas de ver e se relacionar com o mundo (pessoas, injustiças, conteúdos, metodologias) se chocando, se entrelaçando e transmutando, fatores que nos enchem de força para lutar, resistir e expandir.

Assim, cabe nestas linhas finais, relatar as transformações pessoais que vivemos como formadores-pesquisadores desses encontros. Somos educadores, pesquisadores, engajados com o propósito de, a partir de nossa *práxis*, transformar

injustiças identificadas. Não somos atores, nos propomos a desempenhar papéis que extrapolam nosso lugar de conforto para teorizar, debater, instigar, e indignar. Em uma parte da gravação do trabalho na sala de Linguagens, o pesquisador-formador que, na imersão, assumiu a personagem de homem branco, dono de empresa, oprimindo uma mulher negra, tem sua fala cortada, mas está tratando exatamente desse tema. Ele relata: *“Não, eu já coloquei sabendo que seria uma grande provocação e é complicado né? É realmente, porque a gente que estuda, né, e vê o que acontece, é muito puxado. Mas tem que... é.. em partes é bem necessário que abra os olhos para a sociedade que nós vivemos.”* (Rafael).

É recorrente trocarmos entre nós, dialogarmos acerca de nossos sentimentos, por representarmos tanto situações de opressão, como sermos os opressores; nos chocamos com nossas próprias interpretações e, muitas vezes, uma mistura de sentimentos nos acomete. Essas experiências, por si só, são decoloniais, ao nos colocarem frente ao que mais tememos; nos tornamos nossa pior versão, compreendendo o que sabemos fazer, e isso nos transforma radicalmente, ampliando nossas experiências e transformando nossas ações. Essas marcas, providas do brincar teatral, deixam cicatrizes em nossos sentimentos e conhecimentos acadêmicos e de vida. Dessa forma, o processo é decolonial em si, para todos os envolvidos, e essa é a verdadeira relação de educando e educador cunhada por Freire. Passar pelas mesmas experiências junto ao coletivo, transforma-nos e potencializa nossas ações em direção à transformação das injustiças.

A decolonialidade pressupõe repensar o sistema-mundo e, dentro do discurso capitalista neoliberal vigente, esse repensar é a dimensão crítica que tanto almejamos, como educadores, imprimir em nossos estudantes, mas... como fazê-lo se não paramos para olhar para nós mesmos? A colonialidade encontra-se em nossas concepções de conhecimento, de ensino, de língua/linguagem, de metodologias de ensino, em nossas avaliações. Compreender as heranças e as marcas do colonialismo em nós, nossos autocolonialismos, nos tornar conscientes de outros marcos civilizatórios, saber da existência de outras cosmopercepções e ter a diversidade de pensamento como projeto universal é, segundo Grosfoguel (2019), um caminho para a construção de uma sociedade outra. Há muito, dizemos que essa sociedade se inicia na escola. Então, por que ainda não pensamos a decolonialidade na formação de educadores?

As Pedagogias Decoloniais encontradas nos coletivos de resistência e em ambientes não-formais de educação podem e devem adentrar o meio acadêmico, para repensarmos a formação docente e, conseqüentemente, transformarmos a instituição Escola. A *práxis* libertadora de Paulo Freire ([1970] 1987) já dialogava com as proposições da decolonialidade, mas, ainda no âmbito acadêmico, silenciavam-se inúmeras vozes que potencializariam e permitiriam novas lentes nos olhares dos educadores. Esse olhar outro possibilitaria uma relação direta com a ergonomia da atividade, trazida por Rodolfo Villela (2017), uma vez que os indivíduos são vistos como sujeitos ativos que pensam, agem e sentem por meio de sua atividade de trabalho, construindo e reconstruindo sua experiência, cotidianamente. Essa descrição muito se assemelha aos inúmeros textos das diversas escolas brasileiras, ao mencionarem os cidadãos que desejam formar, mas como fazê-lo quando educadores não têm tido a oportunidade de refletir sobre a dimensão de sua própria potencialidade e agência transformadora?

Este trabalho é um convite para o repensar das formações de educadores no Brasil, partindo de uma perspectiva subversiva e decolonial; para o repensar sobre o lugar da Academia e suas antigas práticas coloniais de transmissão de conhecimento. É mais que chegada a hora de se pensar práticas engajadoras, vivências e expansão holística das potencialidades dos sujeitos que formam e irão formar o corpo docente da educação neste país. Sujeitos que se enxerguem interculturais, agentivos, potentes e indignados, que não se calem frente às ações coloniais e de necropolítica, mas ergam suas vozes contra as injustiças vistas e vividas.

Dessa forma, entendemos ser decolonial uma formação que possibilite outros caminhos dentro dos nossos espaços, capazes de transformar realidades injustas; que permita a observação, a sensibilidade; que convide os agentes a se perceberem e desconstruir-se, a partir do encontro com o outro, com o subjulgado, com o minorizado, com o silenciado. É uma opção decolonial epistêmica, política e humana questionarmos a respeito de quem somos, visando refletir constantemente sobre esse lugar. Somos decoloniais? Ou este é um desejo, um projeto, uma utopia? Superarmos nossas autocolonialidades, percebendo, em nós, os giros decoloniais, e nos colocarmos nessa constante (trans)formação no encontro formativo, potencializam tal encontro e permitem a vivência dos educadores e do que eles podem fazer, na prática, em seus contextos educacionais.

Como nos diz Bertolt Brecht, “Do rio que tudo arrasta se diz que é violento. Mas ninguém diz violentas as margens que o oprimem”. Assim, falta-nos pensar qual educador precisamos em tempos em que a modernidade/colonialidade mantém a invisibilização dos corpos, o silenciamento das vozes e a morte dos indesejados. A partir deste trabalho, cremos que tal educador deva ser subversivo, agente transformador e engajado socialmente. Para isso, entendemos que práticas como o Multiletramento Engajado podem proporcionar essa formação para a transformação.

Esta pesquisadora-formadora almeja constituir, cada vez mais, gretas nos muros coloniais presentes na formação de educadores no Brasil. As (trans)formações vividas neste e nos muitos outros encontros realizados no Projeto Brincadas já proporcionaram grandes mudanças nesse sentido. Passo, desde 2022, a ocupar um cargo de coordenação de pós-graduação e extensão em uma Instituição de Ensino Superior, que me permite, dentro dos muitos desafios, pensar, planejar e participar, ativa e colaborativamente, de formações para educadores de todo o Brasil, nas mais diversas áreas.

Os encontros possibilitados têm-me mostrado as possíveis potencialidades dentro da formação docente, desde meu papel como formadora em cursos de extensão, até minha performance nos encontros do Projeto Brincadas, que perduram, crescem e amadurecem a cada nova reunião de planejamento. O Projeto tem tido um desenrolar voltado para o encontro do outro cada vez mais potente: desde sua participação no evento Recepção na PUC-SP 2022, marcando o retorno à presencialidade nos cursos de graduação e pós-graduação, até o novo projeto iniciado em 2023 – COLINA, Coletivos de Investigação e Ação – que conta com a participação de estudantes, educadores, gestores e comunidade de escolas públicas e grupos provenientes de aldeias indígenas e quilombos.

São muitas as barreiras para a pesquisa no país, são inúmeros os desafios na formação docente. Mas esta pesquisadora tem por objetivo manter-se nos estudos acadêmicos para permanecer em contato constante com as diferentes formas de ser, estar e compreender o mundo à nossa volta, para, assim, fazer novas conexões e descobrir novas potencialidades de uma pesquisa engajada e voltada para uma visão decolonial de educação, por meio do brincar.

Como afirmou Alan Carneiro em seminário proferido no segundo semestre de 2021⁵², não podemos estar encapsulados no mundo acadêmico; ele deve ser uma ponte para o diálogo, deve criar uma sensibilidade para as questões locais e globais, e possibilitar os campos das disputas ideológicas. Olhar para a formação de educadores a partir de um projeto decolonial implica desmitificar a Academia e olhar para os modos de produção de conhecimento de maneira outra. Implica possibilitar as discussões que a decolonialidade pode propiciar para futuros formadores nos diferentes contextos da educação do país. Requer não mais acostumar-se a aceitar sem questionar.

Uma vez compreendido que ampliamos nossas visões de mundo e que promovemos gretas e giros decoloniais, não mais agimos, pensamos e somos como antes. Como afirma Marina Colasanti (1972) em sua crônica “Eu sei mas não devia”, questionamos os costumes que tomamos por certo e as limitações que eles promovem em nós:

Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia.

A gente se acostuma a morar em apartamentos de fundos e a não ter outra vista que não as janelas ao redor. E, porque não tem vista, logo se acostuma a não olhar para fora. E, porque não olha para fora, logo se acostuma a não abrir de todo as cortinas. E, porque não abre as cortinas, logo se acostuma a acender mais cedo a luz. E, à medida que se acostuma, esquece o sol, esquece o ar, esquece a amplitude.

A gente se acostuma a acordar de manhã sobressaltado porque está na hora. A tomar o café correndo porque está atrasado. A ler o jornal no ônibus porque não pode perder o tempo da viagem. A comer sanduíche porque não dá para almoçar. A sair do trabalho porque já é noite. A cochilar no ônibus porque está cansado. A deitar cedo e dormir pesado sem ter vivido o dia.

A gente se acostuma a abrir o jornal e a ler sobre a guerra. E, aceitando a guerra, aceita os mortos e que haja números para os mortos. E, aceitando os números, aceita não acreditar nas negociações de paz. E, não acreditando nas negociações de paz, aceita ler todo dia da guerra, dos números, da longa duração.

A gente se acostuma a esperar o dia inteiro e ouvir no telefone: hoje não posso ir. A sorrir para as pessoas sem receber um sorriso de volta. A ser ignorado quando precisava tanto ser visto.

A gente se acostuma a pagar por tudo o que deseja e de que necessita. E a lutar para ganhar o dinheiro com que pagar. E a ganhar menos do que precisa. E a fazer fila para pagar. E a pagar

⁵² Encontro ocorrido em 28 de outubro de 2021, Seminário Internacional Linguagem e Aprendizagem, proferido como disciplina dentro do programa LAEL, da PUC-SP, de forma remota síncrona.

mais do que as coisas valem. E a saber que cada vez se paga mais. E a procurar mais trabalho, para ganhar mais dinheiro, para ter com que pagar nas filas em que se cobra.

A gente se acostuma a andar na rua e ver cartazes. A abrir as revistas e ver anúncios. A ligar a televisão e assistir a comerciais. A ir ao cinema e engolir publicidade. A ser instigado, conduzido, desnorteado, lançado na infindável catarata dos produtos.

A gente se acostuma à poluição. Às salas fechadas de ar condicionado e cheiro de cigarro. À luz artificial de ligeiro tremor. Ao choque que os olhos levam na luz natural. Às bactérias da água potável. À contaminação da água do mar. À lenta morte dos rios. Se acostuma a não ouvir passarinho, a não ter galo de madrugada, a temer a hidrofobia dos cães, a não colher fruta no pé, a não ter sequer uma planta.

A gente se acostuma a coisas demais, para não sofrer. Em doses pequenas, tentando não perceber, vai afastando uma dor aqui, um ressentimento ali, uma revolta acolá. Se o cinema está cheio, a gente senta na primeira fila e torce um pouco o pescoço. Se a praia está contaminada, a gente molha só os pés e sua no resto do corpo. Se o trabalho está duro, a gente se consola pensando no fim de semana. E se no fim de semana não há muito o que fazer a gente vai dormir cedo e ainda fica satisfeito porque tem sempre sono atrasado.

A gente se acostuma para não se ralar na aspereza, para preservar a pele. Se acostuma para evitar feridas, sangramentos, para esquivar-se de faca e baioneta, para poupar o peito. A gente se acostuma para poupar a vida. Que aos poucos se gasta, e que, gasta de tanto se acostumar, se perde de si mesma.

O poder do saber é o que possibilita o transformar, dos sujeitos, dos espaços, das relações e das construções de saberes, epistemes e visões de mundo. Acomodar-se e aceitar as colonialidades impostas pela modernidade têm-nos feito anestesiados e coniventes com as atrocidades que a necropolítica vem nos impondo. Ver e transformar isso é possível através dos estudos decoloniais, e é na e pela escola que podemos começar essa transformação.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L. **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança.** Moderna: São Paulo, 2016.
- AGUIAR, A. E. de; AMORIM, A. G. do P. Multimodalidade, arte e transgressão: a construção de significados de "Jesus Mulher" no desfile da Mangueira. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v.22, n.1, p.25-48, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/36149>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- ALMEIDA, M. C.; REIS, M. K. S.; FRANÇA, F. (Orgs.). **Edgar Morin: conferências na cidade do sol (Natal/Brasil 1989-2012).** Natal: EDUFRN, 2018.
- AMORIM, A. G. do P. Eventos dramáticos na educação para vida: formação engajada de professores e formadores nas aulas da Pós Graduação. 2023. 263f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v.33, n.3, p.174-81, set./dez. 2010.
- AQUINO, A. R. de. **O diálogo intercultural como alternativa ao universalismo assimilacionista dos direitos humanos.** 2018. 137f. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2018. Disponível em: . Acesso em: 20 maio 2023.
- ARAÚJO, M. D. **Demarcando território: tensionamentos nas pesquisas de autoria indígena no contexto da Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI).** 2019. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimeto e Inclusão Social). Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2019.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o Giro Decolonial. Brasília: **Revista Brasileira de Ciência Política**, n.11, p.89-117, maio-agosto 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2023.
- BAPTISTA, L. M. T. R. Lócus de enunciação e coletivo mexicano Batallones Femeninos: cartografando uma pedagogia decolonial no Sul Global. **Gragoatá**, Niterói, v.26, n.56, p.1115-47, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.49063>. Acesso em: 15 jan. 2023.
- _____.; GOPAR, M. L. Educação Crítica, Decolonialidade e Educação Linguística no Brasil e no México: Questões Epistemológicas e Metodológicas traçadas por um paradigma-outra. **Letras & Letras**, Uberlândia, v.35, n.especial, p.1-27, 2019.
- BAZAN, D.; GONZALEZ, L. Pedagogía de la formación docente: modelos, relevancia y acuerdos. **Pedagogía Crítica Paulo Freire**, n.6, p.65-80, 2008.
- BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOQUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, Brasília, v.31, n.1, p.15-24, abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6077>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. Superdiverse repertoires and the individual. In: SAINT-GEORGES, I.; WEBER, J.-J. (Eds.). **Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies**. Rotterdam: Sense Publishers. 2013. p.11-32. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/281543920_Superdiverse_Repertoires_and_the_Individual. Acesso em: 18 mar. 2023.

BOAL, A. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Editora 34, [1975] 2019.

_____. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamound, 2009.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **HISTEDBR** On-line, Campinas, SP, v.11, n.42, p.94–112, 2012. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em: 10 de mar. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96**, 1996.

BUSCH, B. Linguistic repertoire and Spracherleben, the lived experience of language. Working Papers in **Urban Language & Literacies**. Paper 148. 2015. Disponível em: <https://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/Research-Centres/ldc/publications/workingpapers/abstracts/WP148-Busch-2015--Linguistic-repertoire-and-Spracherleben,-the-lived-experience-of-language.aspx>. Acesso em: 12 out. 2022.

CALDEROLLI, F. M. B.; BARROS, T. M.; CAMACHO, F. F.; LESSA, A. B. C. T.; OLIVEIRA, G. C. de A. Novas Demandas Necessárias à Formação Continuada do Professor e sua Atuação Diante das Diversidades da Contemporaneidade. **VERBUM**, v.9, n.2, p.312-22, set. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/47577>. Acesso em: 21 nov. 2022.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.13-37.

CAVALCANTI, M. Educação Linguística na Formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: *festscript*** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p.211-26.

COLASANTI, M. Eu sei, mas não devia. **Jornal do Brasil: Revista de Domingo**, Rio de Janeiro, n.157, 24 set. 1972, p.10. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital>. Acesso em: 23 mar. 2023.

- CNE. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CP nº 1. Brasília, DF, 2020.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.
- PARILLA, A.; DANIELS, H. **Criação e Desenvolvimento de Grupos de Apoio entre Professores**. São Paulo: Loyola, 2004.
- DEZERTO, S. M. **A dimensão subjetiva da formação de educadores**: uma proposta de Pesquisa e (Trans)Formação como unidade dialética. 2021. 355f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2021.
- ENGESTRÖM, Y. The horizontal dimension of expansive learning: Weaving a texture of cognitive trails in the terrain of health care in Helsinki. **Milestones of vocational and occupational education and training**, n.1, p.152-79, 2003.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.45-65.
- FALS BORDA, O. Investigating reality in order to transform it: the colombian experience. **Dialectical Anthropology**, v.4, n.1, p.33–55, 1979. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/29789952>. Acesso em: 2 nov. 2022.
- FERREIRA, D. M. M.; MACHADO, L. I. Colonialidade do Saber. In: LANDULFO, C.; MATOS, D. (Orgs.). **Suleando conceitos e linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p.67-76.
- FIGUEIREDO, A.; GROSFUGUEL, R. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. **Sociedade e Cultura**, v.12, n.2, p.223-34, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/sec.v12i2.9096>. Acesso em: 18 fev. 2023.
- FLEWITT, R. Using video to investigate preschool classroom interaction: Education research assumptions and methodological practices. **Visual Communication**, v.5, n.1, p.25–51, 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.
- _____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 23ª ed. São Paulo: Autores associados, Cortez, 1989.
- _____. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1970] 1987.
- _____. **Política e Educação**: ensaios. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões de Nossa Época; v.23).
- _____. **Conscientização**. Trad. Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.
- FUCHS, H. L. **A formação docente a partir de currículos decoloniais**: análise de experiências instituintes em cursos de pedagogia na Abya Yala. Universidade La Salle, 2019.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v.31, n.113, p.1355-79, out-dez. 2010. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 15 out. 2021.

GNL, GRUPO DE NOVA LONDRES. Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais. **Linguagem em foco**, Fortaleza, v.13, n.2, p.101-45, 2021.

GROSFOGUEL, R. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, J. MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, N. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p.55-77.

_____. Para descolonizar os estudos da economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2010. p.383-417.

_____. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Crítica de Ciências Sociais** [Online], n.80, 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 12 mar. 2023.

HALL, S. **Cultura e Representação**. Org. e Rev. Téc. Arthur Ituass; Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO; Apicuri, 2016.

HOLZMAN, L. **Vygotsky at work and play**. New York: Routledge, 2009.

hooks, b. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 2020.

_____. **Teaching Community** : a Pedagogy of Hope. New York: Routledge, 2003.

KILOMBA, G. Memórias da plantação. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó. Edição do Kindle, 2020.

KRENAK, A. **Caminhos para a cultura do Bem Viver**. Org. Bruno Maia. Cultura do Bem Viver, 2020.

LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino- americanas**. Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

LEONTIEV, A. N. Activity and consciousness. **Dialectus**. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, n.4, p.159-183, jan./jun. [1977] 2014. Disponível em: <http://www.revistadialectus.ufc.br/index.php/ForaDoAr/article/view/156/95>. Acesso em: 2 maio 2022.

LIBERALI, F. C. Multiletramento engajado para a prática do bem viver. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, SC, v.22, n.1, p.125-45, jan./abr. 2022.

_____. Construir o inédito viável em meio à crise do coronavírus – lições que aprendemos, vivemos e propomos. In: _____; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C.

C.; PEREIRA, M. C. (Orgs.). **Educação em tempos de pandemia**: brincando com um mundo possível. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p.13-21.

_____. A argumentação multimodal na compreensão e na transformação de contextos escolares. In: AZEVEDO, I. C. M. de; PIRIS, E. L. (Orgs.). **Discurso e Argumentação**: fotografias interdisciplinares. Coimbra: Grácio Edicontor, 2018.

_____. **C. Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009.

_____. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

_____.; CARRIJO, V. L. da S. Práticas Insurgentes para romper necroeducação. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. No prelo.

_____. C.; FUGA, V. P. A importância do conceito de perejivanie na constituição de agentes transformadores. Estudos em Psicologia, Campinas, v.35, n.4, p.363-73, dez. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2018000400363&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 abr. 2021.

_____.; FUGA, V.; VENDRAMINI-ZANELLA, D.; MAZUCHELLI, L. O.; KLEN-ALVES, V.; MODESTO-SARRA, L. K.; OLIVEIRA, E. P.; RODRIGUES, P. A.; PEJÃO, R. S. T. A vivência crítico-colaborativa para a superação das opressões. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v.54 (esp.), p.51-61, 1º sem. 2022.

_____.; MAZUCHELLI, L. O.; MODESTO-SARRA, L. K. O brincar no Multiletramento Engajado para a construção de práticas insurgentes. **REED** – Revista de Estudos em Educação e Diversidade, v.2, n.6, p.01-26, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/reed.v2i6.9643>. Acesso em 16 fev. 2022.

_____.; MODESTO-SARRA, L. K., MAZUCHELLI, L., AMARAL, F., MEDEIROS, B. S. F. Teatro do Oprimido e Direitos Humanos: Estratégia Pedagógica Para a (Trans)Formação. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v.22, n.2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/40905/31934>. Acesso em: 20 nov. 2022.

MACHADO, R. C. M.; SOARES, I. B. Por um ensino decolonial de literatura. **RBLA** – Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v.21, n.3, p.981-1005, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/wcdxsD3sqYmYVRSQncPV4ty/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2023.

MAGALHÃES, M. C. C. Formação contínua de professores: a organização crítico-colaborativa para transformação. **Linguagem**: Estudos e Pesquisas, v.22, n.2, p.17-35, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/lep.v22i2.57502>. Acesso em: 20 out. 2022.

_____. Escolhas teórico-metodológicas em pesquisas com formação de professores: as relações colaborativos-críticas na constituição de educadores. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N.B. (Org.). **Estudos críticos de linguagem e formação de professores de línguas**: contribuições teórico-metodológicas. Campinas, SP: Pontes, 2014. p.17-47.

_____. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: _____; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p.13- 39.

_____. Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (Orgs.). **Diálogos de pesquisas sobre crianças e infâncias**. Niterói: Ed. da UFF, 2010. p.20-40.

_____. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: DAMIANOVIC, M. C.; SCHETTINI, R. H.; HAWI, M. H.; SZUNDY, P. T. C. (Orgs.). **Vygotsky**: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009. p.53-8.

_____. **A study of teacher/researcher collaboration on reading instruction for Chapter One students**. Doctoral Dissertation. Blacksburg: Virginia Polytechnic Institute and State University. 1990.

_____.; FIDALGO, S. S. The Role of Methodological Choices in Investigations Conducted in School Contexts: Critical Research on Collaboration in Continuing Teacher Education In: ALANEN, R.; POYHONEN, S. (Eds.). **Language in action: Vygotsky and Leontievan Legacy Today**. 01 ed. Newcastle, Inglaterra: Cambridge Scholars Publishing, 2007.

_____.; NININ, M. O. G.; CARRIJO, V. L. da S. Colaboração crítica na formação superior em tempos de resistência: questões epistemológicas e teórico-metodológicas. In: TANZI NETO, A. (Org.). **Linguística Aplicada de Resistência**: transgressões, discursos e política. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p.121-48.

_____.; NININ, M. O. G.; LESSA, A. B. C. T. A dinâmica discursiva na formação de professores: discurso autoritário ou internamente persuasivo? **Bakhtiniana**, Rev. Estud. Discurso, v.9, n.1, p.129-47, Jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/KP5bDKZG4qBGsnZTtpVLvQp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 nov. 2022.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2019. p.27-54.

_____. On the coloniality of being. Contributions to the development of a concept. **Cultural Studies**, v.21, n.2-3, p.240-70, Mar./May 2007 Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/5800/MALDONADO_Torres_ON_TH_E_COLONIALITY_OF_BEING_1550515847301_5800.pdf. Acesso em: 15 maio 2023.

MARSON, I. C. V. **Multiliteracies, translingual practice and english as a lingua franca: decolonizing teacher education in a public university in Brazil.** 2019. 300f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/65934>. Acesso em: 13 fev. 2023.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** 3ª ed. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, [1845-46] 2007.

MATOS, D. C. V. da S.; SOUSA, C. M. C. L. L. de (Orgs.). **Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras.** 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

MBEMBE, A. Necropolítica. **Artes e Ensaios**, n.32, p.122-51, 2016. Disponível em: <https://www.procomum.org/wp-content/uploads/2019/04/necropolitica.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

MEGALE, A. H. Por uma educação bilíngue intercultural comprometida com a promoção de justiça social. In: EL KADRI, M. S.; SAVIOLLI, V. B.; MOLINARI, A. C. (Orgs.) **Educação de professores para o contexto multiíngua: perspectivas e práticas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p.59-76.

_____.; LIBERALI, F. C. As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a educação multilíngue. **Revista X**, v.15, n.1, p.55-74, 2020.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, v.34, p.287-324, 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4251728/mod_resource/content/0/op%C3%A7%C3%A3o%20descolonial%20walter%20mignolo.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

_____. **Desobediência epistêmica: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad.** Buenos Aires: Del signo, 2010.

_____. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.32, n.94, p.01-18, jun. 2017.

_____. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, v.1, n.1, p.12-32, 2017.

_____.; WALSH, C. **On decoloniality: concepts, analytics, praxis.** Duke University Press Book, 2018.

_____. **The Darker Side of the Renaissance: Literacy, Territoriality, and Colonization.** 2ª ed. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2003.

_____. **The darker side of the Renaissance: literacy, territoriality and colonization.** Ann Arbor, The University of Michigan Press, 1995.

MOITA LOPES, L. P. da; FABRÍCIO, B. F. Por uma 'proximidade crítica' nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópico**, v.17, n.4, p.711-23, 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.03>. Acesso em: 02 jun. 2020.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** Parábola Editorial: São Paulo, 2006. p.85-107.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOTA NETO, J. C. da. Por uma pedagogia decolonial na América Latina: Convergências entre a educação popular e a investigação-ação participativa. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.26, n.84, p.01-21, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/326558991>. Acesso em: 14 out. 2021.

MOURA, E. J. S. **Des/obediência na de/colonialidade da formação docente em arte na América Latina (Brasil/Colômbia)**. 2018. 249f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Docente). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

NLG, NEW LONDON GROUP. The Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v.66, n.1, p.60-92, [1996] 2000.

NININ, O. G.; MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em serviço. **Alfa**, rev. linguíst. [online], v.61, n.3, p.625-52, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-57942017000300625&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 05 jul. 2021.

OLIVEIRA, C. L. de. **Marcas da perspectiva decolonial no curso de licenciatura em educação do campo (LeCampo): aproximações e distanciamento**. 2017. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

OLIVEIRA, E. P. de; LIBERALI, F. C. Práticas translíngues como instrumento decolonial para alargar gretas. **D.E.L.T.A.**, v.39, n.1, p.01-31, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202359765>. Acesso em: 15 maio 2023.

PELLOSSI, D. B. P. **Colaboração Crítica na Formação de Formadores: pensando possibilidades**. 2023. 152f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

PENNYCOOK, A. 2006. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.67-84.

QUIJANO, A. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados – Dossiê América Latina**, v.19, .55, p.09-31, 2005a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/KCnb9McPhytSwZLLfyzGRDP/?lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2023.

_____. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires. **CLACSO**, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, p.117-42, 2005b.

_____. Coloniality of power, ethnocentrism, and Latin America. **Nepantla**, v.1, n.3, p.533-80, 2000.

RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística crítica. **Línguas & Letras**, v.8, n.14, p.13-20, 2007.

Da SILVA REIS, G. R. F.; MARQUES GONÇALVES, R. Base Nacional Comum de

Formação de Professores da Educação Básica: dilemas, embates e pontos de vista. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1496>. Acesso em: 15 out. 2021.

REIS MENDES, M.; LIBERALI, F. C. Multiletramento Engajado como possibilidade para Justiça Curricular. **Revista da ABRALIN**, v.21, n.2, p.351-78, 2022.

REY, F. G.; GOULART, D. M. Teoria da subjetividade e Educação: Entrevista com Fernando González Rey. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, MG, v.3, n.1, p.13-33, jan./abr. 2019.

RIBEIRO, D. O que é: lugar de fala? Belo Horizonte(MG): **Letramento: Justificando**, 2017. (Feminismos Plurais)

SANTOS, B. de S. **The end of the cognitive empire: The coming of age of epistemologies of the South**. Duke University Press, 2018.

_____. Epistemologies of the South and the future. **From the European South: a transdisciplinary journal of postcolonial humanities**. Padua, v.1, p.17-29, 2016. Disponível em: <http://europeansouth.postcolonialitalia.it/journal/2016-1/3.2016-1.Santos.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: _____.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009. p.23-71.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, v.79, p.71-94, nov. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrge/?lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2022.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. C. G. Gráfica de Coimbra, LTDA, 2009.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas. **Poíesis Pedagógica**, Goiânia, v.9, n.1, p.07-19, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 10 de mar. 2022.

SCHWINDT, L. C. Sobre gênero neutro em português brasileiro e os limites do sistema linguístico. **Revista da ABRALIN**, v. 19, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1709>. Acesso em: 20 maio 2023.

SIGNORINI, I. A Questão da Língua Legítima na Sociedade Democrática. In: MOITA LOPES, L. P. Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.169-89.

SILVA, M. P. **A criação do inédito viável a partir do trabalho colaborativo de gestoras educacionais em um contexto virtual durante a pandemia da COVID-19**. 2022. 169f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

SOUZA, S. F. de. **Colonialidade do saber no ensino de Filosofia**: um estudo em duas Universidades Públicas de Belém. 2017. 266f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017.

STETSENKO, A. Radical-Transformative Agency: Continuities and Contrasts with Relational Agency and Implications for Education. **Front. Educ.** v.4, n.148, 2019. Acesso em: 20 out. 2020.

_____. **The transformative mind**: Expanding Vygotsky's approach to development and education. New York: Cambridge University Press, 2017.

TALLEI, J. I.; AMATO, L. J. D. A formação continuada de docentes em escolas de fronteira sob o paradigma sentipensante. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, [S.l.], v.7, n.17, p.1284-97, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/4820>. Acesso em: 21 nov. 2022.

TUBINO, F. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. **Encuentro continental de educadores agustinos**, v.1, p.24-8, 2005.

_____. Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: mas allá de la discriminación positiva. In: FULLER, N. (Ed.). **Interculturalidad y política**: desafios y posibilidades. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Peru, 2002.

VERONELLI, G. A.; DAITCH, S. L. Sobre a colonialidade da linguagem. **Revista X**, v.16, n.1, p.80-100, 2021.

VIAN JR., O. Os multiletramentos e seu papel no conhecimento de professores de línguas: por uma perspectiva sistêmica e complexa. **D.E.L.T.A.: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v.34, n.1, p.351-68, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/38998>. Acesso em: 12 fev. 2023.

VIANNA, E.; STETSENKO, A. Connecting Learning and Identity Development through a Transformative Activist Stance: Application in Adolescent Development in a Child Welfare Program. **Human Development**, v.54, n.5, p.313-38, 2011.

VILLELA, R. Uma leitura da crise da atividade de prevenção: paradoxos atuais e desafios futuros. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, Universidade Federal de São Carlos, v.25, n.4, p.917-026, 2017. Disponível em: <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2018/09/914790/1841-8739-1-pb.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

_____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, ISSN: 1808-6535, publicada em Junho de 2008.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Imaginación y creación en la edad infantil**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martis Fontes, [1934] 2001.

_____. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (Eds.). **The Vygotsky reader**. Oxford: Blackwell, [1934] 1994.

_____. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: _____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, [1933] 1991. p.105-18.

WALSH, C. Gritos, greta e sementeiras de vida. **Entre-linhas: Educação, fenomenologia e insurgência popular**, Série Entre-linhas, SOUZA, S. R. M.; SANTOS, L. C. (Coords.), v.6, p.93-120, Salvador, EDUFBA, 2019.

_____. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo II. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017.

_____. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Entramados – Educación y Sociedad**, v.1, p.17-31, 2014.

_____. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v.15, n.1-2, p.61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <https://www.periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/download/3412/1511/11051>. Acesso em: 18 mr. 2023.

_____. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; _____. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz – Bolivia, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p.75-96. Disponível em: www.aulaintercultural.org/Interculturalidad_C. Acesso em: 24/01/23.

_____. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p.12-43.

_____. **La interculturalidad en la educación**, Lima: DINEBI, 2001.

ZOLIN-VESZ, F. Entrevistado por ARAÚJO, E. *et al.* O conceito de Descolonialidade e outras reflexões no campo da Linguística Aplicada: Entrevista com Fernando Zolin-Vesz. **Palimpsesto**, n.31, p.02-25, 2019.

Apêndices

Apêndice 1 – Transcrição da Gravação

Módulo 1: Decolonialidade e Currículo Desencapsulado Brincada do Poder Feminino

Fernanda: Boa noite pessoal, bem-vindos, um prazer ter vocês aqui com a gente, bem-vindos. Umas carinhas conhecidas, outras novas, muito bem-vindos.

Luciana: V., olha a V., fez pós comigo.

Fer: Ah que legal muito bom ter vocês...

Luciana: Ela trabalhava com a Sandra também, Sandra Borges.

Fer: ah,que legal. Muito bom, muito bom ter vocês aqui a gente tá muito animado pra começar esse encontro hoje com vocês. A gente vai... Não sei se perceberam, a gente pôs duas datas, não sei se viram as duas datas, então a gente vai começar com algumas instruções, indicações para que vocês possam fazer um passeio pelo nosso curso, pelas nossas, é, plataformazs e também para que vocês tenham tempo de se paramentar, como nós também, para a nossa festa dos Anos 60. Entçao, a ideia é que a gente possa, ó, meu óculinhos tá bem aqui, meu fundo tá preparado, a ideia é que a gente possa também mandar pra vocês, também os fundos ó. (...) Vai na vibe dos anos 60.

Mas antes disso a gente quer passar com vocês algumas das nossas características, das nossas práticas e dos nossos ambientes. A Lu vai explicar pra vocês um pouquinho. Lu você quer começar com o Zoom mesmo?

Lu: Pode ser, ...

Fer: só um minutinho, Dani vou mandar você pra sala da reunião tá?

Lu: Eu mandei já, é só ela aceitar.

Fer: ah tá, beleza, então vai lá.

Lu: Gente, a gente sabe que não é todo mundo que acaba mexendo no zoom né, no dia a dia né, existem outras plataformas, mas como esse vai ser nosso recurso, nossa ferramenta aqui de interação de encontros síncronos. Alguém aqui teve alguma dúvida, alguma dificuldade né aqui pra entrar...Vocês viram também que a gente colocou pra vocês um tutorial que tem, de algumas ferramentas que a gente vai usar.

Fer: compartilhar Lu.

Lu: Isso por favor.

Fer: Essa?

Lu: É, então, tem esse que é o do zoom, né? Aí tem também. Isso,dos breakout. Alguém quer falar? Tem alguém que tem alguma questão do zoom primeiro? Não?

Fer (colocando na tela o site): Vamos começar por aqui aí a gente vai chegando em cada um né Lu? E vocês podem perguntar o que quiserem, podem abrir a câmara e perguntar ao longo.É só que a gente quer vocês mais familiarizados com o curso antes da gente, é, iniciar mesmo né? Porque algumas pessoas já são bem, bem espertas com isso, mas algumas podem ter dificuldade com as nossas plataformas, então a ideia é que a gente possa oferecer pra vocês aí a oportunidade pra vocês conhecerem um pouco as nossas plataformas. Vai lá, Lu.

Lu: Isso, ainda falando do Zoom gente, como essa é a nossa ferramenta, pra gente conseguir ter esse controle das presenças, pra depois poder emitir o certificado pra vocês. É por aqui que a gente também vai gerar os relatórios. Então eu vou, a gente vai pedir toda vez que vocês entrarem pra vocês colocarem aí o nome e o sobrenome de vocês, pode ser pelo menos um nome que tenha no seu sobrenome, para a gente poder emitir esse certificado. Então a Vivi até colocou aqui no chat se tiver dúvida de como se renomear... Tem os três pontinhos aqui, mas eu tô vendo que todo mundo já tá se renomeando, então não é nenhum desafio, já tá todo mundo muito esperto viu Fê.

Fer: Pra nós é ótimo! Meio caminho...

Lu: vou dar uma olhada aqui, nem sei, porque tem coisa pra aprender não é mesmo? Podem compartilhar porque estamos sempre abertas pra aprender. Pode seguir? Então

acho que do zoom tá ok, né? Qualquer coisa também vocês vão escrevendo tá gente? Tem aqui também o nosso site, naquele e-mail que a gente mandou pra vocês, é... tem o link lá pra acessar, é por onde a gente vai ter o controle de, das atividades síncronas e assíncronas, é... de como a gente tá organizado, né, nas nos, das pessoas que tão organizando esse curso, nas aula, dos horários, das propostas, dos textos, tudo que é conteúdo que a gente tiver compartilhando aqui, a gente pretende colocar tudo aí nesse site, tá bom? Também é um outro espaço de interação.

Fer: pra explicar pra vocês aqui ó, por exemplo, nessa tecla que vocês estão vendo, vocês vão ter acesso a quem somos nós, os formadores desse curso, depois nessa vocês clicando vocês vão cair aqui que tem todas as regras, todos os links, todas as atividades, todos os nossos sublinks, materiais do curso, tudo que vocês quiserem saber... os textos que a gente vai usar, tudo tudo tudo tá aqui, o que a gente vai usar, qual a nossa expectativa, como é que tá composto o, como é que elas tão organizadas as diferentes atividades, como é que a gente faz pra participar do zoom, tem aí explicando como usar o zoom. Tem é, cada um dos canais, como é que pe e tem um pouco também de uma Netiqueta e como é que é a preparação de posts, direitos da pesquisa, porque a questão para nós importante é que vocês saibam que aqui nesse projeto a gente usando isso, mas isso também é objeto de pesquisa, então um curso que é gratuito, mas a gente tá fazendo também imagem desse vídeo, quem não quiser ter a imagem utilizada tal, pode ficar com a câmera fechada, não tem problema ou avisa pra gente: "Não gostaria". Porque a gente faz análise multimodal, a gente faz análise facial, análise de gesto, de aproximação, de distanciamento, a gente faz uma série de análises depois, principalmente pra nosso desenvolvimento e compreensão, então é muito importante pra nós a gente ter a autorização de vocês pra isso porque a gente escreve isso sabia. A Bianca, por exemplo que tá aqui, vai fazer a dissertação dela de mestrado sobre esse curso e como que ele tá estruturado, como é que a gente trabalha e tudo mais. Então por isso a gente tem essa preocupação com as questões da pesquisa.

Lu: Então colaborem com a Bianca viu gente? Ninguém precisa ficar com a câmera fechada, ajuda, que essas interações todas ó, viram material pra gente discutir um tantão depois e todo mundo sai beneficiado. (risos)

Fer: Outra coisinha é essa que vocês tão vendo aí (mostra Padlet). Todo mundo já se inscreveu aí? Eu tô vendo carinhas aqui que eu não vi apresentadas. Aqui ó, tem um montão de gente já que a gente já visitou, já viu, quem é essa por exem... E. que eu não acho que tá aqui, tem ó, aqui na Mooma tem, ah é a Penélope, ... mas a gente várias pessoas, ó tô vendo aqui ó, aqui quem é essa? ahn..(lendo) "apaixonada pela minha profissão", faltou por o nome hein? Mas ela tá aqui que eu tô vendo, cadê? Achei que eu tivesse visto, Então. Aqui, pra vocês, a gente gostaria muito que vocês se apresentassem pra gente conhecer, é uma coisa que permite a gente se conhecer um pouquinho, eu por exemplo fiz um vídeo, acho que só eu fiz vídeo que sou, é como é que se diz? É a.. é.. gente, aparecida né, como dizem. Que gosto de aparecer, mas contei toda história da vida quase ali né? Então, quem quiser pode colocar, pode por outros vídeos, é legal que vocês possam ter essa possibilidade dentro do mapa, isso é muito importante a gente se conhecer, é uma forma da gente interagir.

Depois a gente tem aqui o link pros cursos, essas fotos estão aqui, de ações nossas anteriores por enquanto, depois a gente vai passar pra outras fotos de acordo com a temática, porque a temática dos outros encontros ainda não está fechada. Por enquanto não tá fechada, só a de hoje, a partir das nossas conversas a gente vai definir o que que a gente, de quê que a gente vai brincar daí pra frente. Aí vai ser tomada de decisão. E aí a gente tem os links pras nossas atividades assíncronas (mostrando o site) pra cada atividade dessa síncrona, a gente tem uma atividade assíncrona como vocês estão vendo aqui.

Essas aqui são desse, desse módulo, vamos dizer assim, que vocês podem acessar e tem lá, um padlet que vocês vão falar de atividades propostas, depois tem um texto com algumas discussões pra vocês fazerem, depois tem também aqui os textos sobre desencapsulação e coisas pra vocês também fazerem e também refletirem e tem um formulário com imagens pra vocês fazerem de tarefa. Então todas essas estão aqui e a partir de hoje vai surgir uma outrazinha também que a gente também vai propor pra vocês

daqui a pouquinho fazerem como tarefa. No final a gente vai falar. E aqui no final vocês tem “conheça o Projeto Brincadas” tem tudo nosso aqui descrito.

Sandra, você entrou mais agora no final não sabe que bobagens eu falei sobre o site, mas você se puder e quiser explicar mais aí, ou se o pessoal, gente seria muito legal se vocês fizessem perguntas, falassem das dúvidas, quem não conseguiu acessar, quem conseguiu só pra gente poder, auxiliar mais. A gente tá só numa introduçãozinha viu gente? Isso aqui não é o curso não. Isso aqui é só pra gente se achar aí...

Lu: Se orientar. O Fê, como entraram mais 10 pessoas depois vou contar aqui sobre o nome e sobrenome eu tô até colocando no chat de novo, mas é mais rápido falar.

É...a gente vai gerar o certificado ao final depois do curso pelas listas de Zoom, é por aqui que a gente vai fazer a presença, né, então entrem sempre com o nome e pelo menos um sobrenome de vocês, por favor tá bom?

Sandra B.: aí, bom, Fê, brigada, gente boa noite todo mundo, eu cheguei um pouquinho atrasada, muita gente, bom ver tantos rostinhos que a gente conhece, de tantos lugares diferentes, caminhadas, é... eu meio que fiquei aqui um pouco mais responsável pelo site então fiquem à vontade de entrar em contato comigo se tiverem alguma dúvida e temos todos os canai aí, e-mail do grupo e tudo o mais, vou deixar aqui também meu WhatsApp, se alguém quiser falar aqui comigo já que a Fê já explicou tudo tá tudo valendo, só pra eu não ser repetitiva (risos). É um ótimo curso pra todos nós.

Fer: Alguém quer fazer alguma questão, quer se apresentar, fazer algum comentário? Queremos saber, olha Rafa já chegou chegando hein Rafa?

Lu: Eu já tô até mandando ele embora, pra ele (inaudível)

Rafa: Boa noite

Lu: Te mandando pra sala um Rafa, tchau!

Risos

Rafa: Eu quero ver se tá todo mundo... (inaudível)

Lu: Você tá dando spoiler aqui.

Fer: Não dê spoiler Rafa.

Lu: Vai, dá, Tchau Rafa. (risos)

Fer: Gente, alguém removeu alguém, a Marli do grupo? Porque ela não tá conseguindo entrar.

Lu: não ela mudou de sala, eu vou explicar pra ela.

Fer: hum.. mas ela não tá conseguindo entrar, ela saiu...Gente, não? Então vou pedir pra gente, pras pessoas que não se apresentaram lá no nosso mapa pra levantarem a mão aqui pra gente saber alguma coisa de vocês, alguém aqui não se apresentou no mapa? Todo mundo se apresentou no mapa? Ah, Vera, conta um pouquinho pra gente da onde que você vem V., só pra gente saber quem você é.

Participante 15: Bom, eu sou de São Paulo, né? Eu trabalho na Escola Stance Dual, uma escola Bilíngue, e...

Fer: ah!

Participante 15: E anteriormente eu trabalhei em escolas internacionais.

Fer: Eu te conheço V., agora que...

Participante 15: É lógico que você me conhece Fernanda.

Fer: Então, é que esse Zoom aqui a gente às vezes não consegue (risos) identificar. Que bom! Quem mais, quem mais, a F. eu também conheço, F. Da onde que eu te conheço F., do Singularidades?

Participante 16 : a gente fez o semestre passado uma disciplina, a Decolonialidade.

Fer: ahhh...

Participante 16: Eu fiz, lembra? Mas eu me apresentei lá no Padlet também.

Fer: Tá bom jóia. Quem mais? Quem mais quer se apresentar aí, quer falar alguma coisa, perguntar, não? Eu já vô botar o povo de volta pra gente começar o processo.

Posso chamar? Mais alguma pergunta? Vou fechar o breakout então.Gente então ó, a gente quer agradecer muito a vocês e a gente dizer que também a gente vai aos pouquinhos conversando, montando, construindo um espaço de conexão com vocês.

(Vazamento de áudio inaudível)

Lu: Eu ia falar que agora tem gente que tá sem o nome Fê, alguém ainda tem dúvidas gente, de como se renomear? Isso é bastante importante porque é por aqui que a gente vai fazer as presenças.

Rafa: Gente, deixa eu falar, eu saí da sala e agora, eu não como que...

Fer: Eu trouxe você de volta Rafa, então gente vamos lá todo mundo se preparando porque a gente vai daqui a pouquinho começar a nossa festa. Todo mundo aí já minha gente? Então nós vamos dar início à nossa festa e à nossa atividade. Mas antes da gente efetivamente começar, eu vou apresentar pra vocês o que é o Projeto Brincadas do qual agora vocês começam a fazer parte.

Então oficialmente, agora a gente começa, dando as boas vindas a todos vocês pra essa nossa atividade que é mais uma iniciativa do Projeto Brincadas. Eu vou, então compartilhar com vocês aí, nossa, nossa apresentação. (slides)

O Brincadas, pra quem não conhece é um projeto que é realizado pelo Grupo de Pesquisa LACE que chama-se Linguagem em Atividade no Contexto Escolar, nós somos pesquisadores da PUC de São Paulo, somos pesquisadores que temos financiamento do CNPq pra fazer pesquisa ou da CAPES. São alunos de graduação, não ainda, mas alguns poucos, temos alunos de 3 programas de pós-graduação o programa de Educação: Currículo, Programa de Educação Formação de Formadores - FORMEP e Programe de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - LAEL. Os alunos que já foram alunos desse programa ou que atualmente são alunos desse programa participam desse projeto como pesquisadores que fazem estudos e são também formadores nesse projeto.

Como surgiu esse projeto? Quem me conhece sabe que há muitos anos a gente tem o programa Digit-Med que era um projeto que a gente fazia presencialmente na PUC reunindo várias escolas, escola pública de periferia ou de espaços bem pobres, escolas bilíngues de elite, e a gente levava pra PUC uma vez por mês alunos, a gente levava professores, diretores, coordenadores, pais, funcionários, pra pensarem um currículo desencapsulado. Quando começou a questão da pandemia chegando ao Brasil a gente uma reunião no mês de Março, num sábado, na quarta-feira começaram a surgir mais indícios de que a pandemia tinha chegado no Brasil. E a nossa reunião ia ser no sábado. Então quando foi na quinta-feira nós tomamos a decisão de cancelar, quando foi na sexta a PUC cancelou todas as atividades a partir de segunda-feira e nosso projeto então foi cancelado. Esse cancelamento que levou também escolas a pararem e tudo o mais fez com que a gente começasse a pensar “e agora o que é que a gente faz?”, mas havia muitos outros problemas, um deles era a negligência do Estado frente àquilo que estava acontecendo, frente a falta de máscaras, falta de equipamentos para médicos, falta, e a gente começou a fazer ações que envolviam desde criar faceshields feitos com arquinho, até confecção de máscara, a gente fez de tudo cesta básica e ainda (vazamento de som inaudível), quem quiser depois (inaudível) a gente agradece porque a gente dá apoio ainda pra várias comunidades carentes que ainda continuam necessitadas. Então esse foi o primeiro projeto. Desse a gente criou também o projeto das Brincadas em que a gente começou a fazer, Brincada da Educação, a gente começou a fazer lives toda semana às segundas-feiras às 6h da tarde e tem vários temas que a gente abordou, tão todos os vídeos no nosso, no nosso, no nosso canal do youtube. E uma outra, ouvindo tudo aquilo, nos nossos encontros de segunda-feira, a gente descobriu pessoas que estavam passando por sofrimento grande demais e não tinham a quem recorrer, então nós criamos a Brincada do Ouvir, que era uma Brincada que até hoje existe, já atendeu mais de 200 pessoas gratuitamente, pessoas que estão em sofrimento, que estão passando por muita angústia e que precisam de um ouvido amigo. Nós começamos então ouvindo essas pessoas de uma forma informal, só com acolhimento e se a pessoa precisa a gente indica pra essa pessoa um terapeuta, alguma coisa que, alguém que possa atender gratuitamente também, então a gente já atendeu gente do Brasil inteiro tudo via WhatsApp.

E por fim a gente também criou junto com a Global Play Brigade as Brincadas do Brincar, esses são espaços de brincar e o que a gente fazia sempre era uma conexão entre aquilo que se tava vivendo no momento, os problemas que estamos passando e formas de brincar com isso. A partir desse ano a Brincada do Brincar se uniu à Brincada da Educação e nós

começamos a fazer um trabalho diferente, a gente começou a atuar a partir de um conceito que pra nós é muito caro que é o conceito de Multiletramento Engajado. Vocês vão trabalhar e vão ouvir isso umas mil vezes aqui, porque a palavra engajada e multiletramento está em todas as nossas práticas, ações e atividades aqui. Tudo que a gente vai fazer com vocês tá ligado a isso, mas o que que a gente vai fazer especificamente?

A gente fez uma junção entre a Brincada do Brincar - que é o espaço pra gente experimentar as práticas do Multiletramento Engajado- com a Brincada da Educação naquilo que a gente chamava de Hora da Brincada. Na Hora da Brincada vocês vão ter oportunidade de fazer discussões, reflexões sobre o que tá por trás dessas ações que a gente realiza aqui. Maria, pode fazer sua pergunta. (silêncio) Levantou a mãozinha Maria? Ou foi só engano? Ah congelou, quando você voltar eu abro pra você, quando você quiser é só falar que pode que pode falar.

Então o que a gente faz, o que a gente vai fazer aqui é, hoje, nesses 3 encontros, a gente vai vivenciar experiências de práticas de Multiletramento que a gente vai fazer aqui com vocês, mas que a Lu pode dar depoimentos de como trabalha com isso, Chris pode dar depoimentos e outros também vão poder falar de como usam essa prática no seu fazer, nas suas escolas, Feliciano pode contar, Sandra e assim por diante.

Depois a gente vai ter então na Hora da Brincada a possibilidade de conversar sobre isso que a gente vai vivenciar aqui. E as leituras e tarefas que vocês têm no nosso site são todas voltadas pra que vocês possam aprofundar cada vez mais essa discussão que a gente vai vivenciar aqui por meio das práticas concretas. A gente acredita que não adianta a gente ficar falando de teoria, falando pra vocês sobre o que é, isso não, não, não faz com que vocês vivenciem e possam fazer o que pra nós é central: uma imersão naquilo que a gente tá propondo como uma prática concreta de vivência dos multiletramentos. A gente quer que vocês vivenciem esse momento pra que depois vocês compreendam os significados históricos, possam falar sobre isso, pra então vocês pensarem também em formas como isso pode se realizar na prática concreta de vocês, vocês serão constantemente convidados, chamados a mostrar como isso pode se realizar nas suas práticas. Inclusive essa é a proposta pra vocês como trabalho, digamos assim, como trabalho final sabe? É alguma coisa nessa direção. Bom, é de novo Maria tinha levantado a mão, você quer falar?

Meninas querem dar de novo a instrução sobre a questão do renomear? Lu quer falar?

Lu: (risos) eu tava escrevendo de novo aqui, eu escrevo tão rápido chega a falar é mais...(risos)... é... pessoal quem tá com números ou outros nomes, por favor mantenham os nomes com vocês na tela, por favor, nome e sobrenome, porque os certificados eles serão gerados em função de uma lista de presença que a gente vai, é, fazer essa lista expedir com o Zoom. Então precisa, é, daqui que a gente vai exportar e gerar os certificados, então precisa tá sempre com nome e sobrenome, por favor.

Fer: Beleza Lu? Tudo certo?

Lu: Tudo certo, Fê, mexe no seu botão security, please? Coloca que mesmo quem for excluído pode voltar, please?

Fer: Como que eu faço isso?

Lu: Vai em security tem uma tem uma coisa pra isso, a gente pode ir começando, mas é só pra gente tentar resgatar a Marli.

Fer: Eu não tô conseguindo fazer (lendo): suspended participant activity, lock the meeting, enable rename, unmute, não tem.

Lu: vai aqui na, no, ..

Participante 7 : eu acho que isso é só nas configurações e é depois da live que a gente já fez isso uma vez e a gente precisou fechar a live aí você faz isso nas configurações e aí depois quando você reabrir a live que o aluno consegue voltar.

Fer: Diz pra ela entrar com outro e-mail (risos)

Lu: tá

Participante 7 : é

Fer: É, isso é o único jeito. É não dá. Então gente vamos começar? Podemos? Todo mundo preparado? Todo mundo já com suas, seus objetos, instrumentos, tudo o mais? Então, 1,2,3 Feli é com você!

Feli: Olá, boa noite turma, a gente mandou um convite pra uma festa e uma festa a gente vem assim animado né? A gente coloca aquela melhor roupa, o nosso lenço e eu tô vendo aqui que muitos já estão preparados, quem ainda não se preparou corre lá! Bota um adereço, um chapéu, um lenço, um vestido e pega uma bebidinha pra essa festa ficar bem animada, bota a música aí Fê!

Fer: Vamos lá! Som na caixa pessoal (música “Biquíni de Bolinha Amarelinha”)
(pessoas dançam)

Feli: Ih gente, cadê a bebida? Quem veio pra festa animado hoje?

Feli: Ih Chris, tá bebendo um vinho aí, que delícia! Olha tô vendo gente aí até com petisco aí (inaudível).

Feli: Nossa, olha que broto, nossa que demais.

Rafa: (inaudível)uhuuu

Alex: Vamos lá cara, vamos se dá bem! (risos)

Feli: Nossa, linda Claudia, adorei seu lenço.

Alex: cheio de broto essa festa hein rapaz?

Rafa: Essa festa vai ficar demais hoje.

Feli: Isso aí, todo mundo entrando no clima da festa. Só tem broto nessa festa, festa bem (inaudível)

Rafa: uhuuu

Feli: uhuuu, agora sim! Todo mundo na animação sim, arrasou, arrasou Sandra.

Rafa: É hoje hein cara?

Alex: É hoje.

Rafa: Essa é nossa, dos homens, uhuu.

Dani: Dança com a mamãe.

Feli: (inaudível), Isso Vivi!

Fer: uhuuu

Cris: Maravilhosa essa festa.

Dani: (filho brincando e rindo com ela)

Fer: Bianca é com você. Vamos pedir então, per aí, per aí Cris, cadê você? Vamos lá para spotlight.

Cris: Cêis tão, tá muito decotado? Tá decotado? Ai eu hoje, é hoje gente, é hoje que eu vou me arrumar (risos), depois do meu divórcio gente, do meu, minha separação gente não peguei ninguém, é hoje, é hoje, hoje eu vou pegar um gato! Cêis já viram os homens nessa festa como tão?

Marina: Ai Cris, você?

Cris: Ué...

Marina: Com essa idade?

Cris: Ah eu também sou filha de Deus

Marina: Cris você já ficou pra titia, admita isso, cê já ficou pra titia.

Cris: Ai gente...

Dani: Tem que ficar em casa cuidando dos filhos, olha eu já tenho 3, onde já se viu?

Chris N.: Olha Cris, eu nessa idade...

Dani: Você não tem nenhum ainda?

Chris N.:... eu estaria bem comportadinha já, jogando baralho, não dá não.

Cris: Não acho graça, ahn, assim, sei lá gente...

Chris N.: Com todo respeito, com todo respeito... Mas cê tá linda, tá linda linda linda.

Sandra B: É Cris tá bem bonita, mas não sei assim na sua idade, cê não teria vergonha, assim de se aproximar de um cara? Pra dar uma cantada?

Sandra S: É, você perguntou do decote, eu vou falar, eu acho que pra tua idade tá muito decotado mesmo.

Chris N: Será que não dá pra abrir esse lencinho não? Pra deixar um pouco (faz sinal com as mãos como que cobrindo o colo) fica até uma coisa...

Cris: Gente, cêis tão me deixando constrangida, fico até... eu me arrumei, eu achei que eu tava legal, vocês tão me deixando constrangida.

Chris N: Mas tá lindo, não..

Sandra B: A gente é tua amiga né? (meninas começam a falar juntas) Então a gente tá te avisando, mas pro seu bem, porque a gente é sua amiga, a gente pode falar.

Marina: É, a gente não quer que os rapazes achem você ridícula né?

Cris: não gente...

Chris N: Tudo por você, tudo por carinho que a gente tem por você. Quer, alguém quer um petisco?

Fer: Pode entrar Bi.

Dani: Não bebe tanto assim que não pega bem né?

Cris: Não dá gente, não sei, acho que eu vou embora pra minha casa, não tá legal isso aqui não.

Bianca: Vou pedir pra parar a cena. E queria saber se alguém dos participantes gostaria de entrar na cena e modificar o curso dela, agora é a hora. Você se incomodou? Se você tem algo a dizer, a favor ou contra, junto com as meninas ou junto com a Cris, agora é a hora de entrar na cena e falar o que você quiser pra mudar o curso dela ou pra manter o curso dessa cena, fiquem à vontade.

Participante 1: Olha meninas eu vou falar uma coisa pra vocês, vocês se fazem de amigas e, e, e gente boa, tal, que estão preocupadas com a Cris, mas eu acho que na verdade vocês são umas falsas, porque não é assim que fala pra ela, vocês podiam chamar ela no privado e falar pra ela, mas não ficar humilhando ela em público, isso não se faz.

Chris N.: Mas aqui é todo mundo amiga.

Participante 1: não (inaudível)

Sandra S: Estamos entre amigas aqui, a gente tá falando de coração

Dani: De coração, é!

Participante 1: E ela é amiga de vocês, Meu Deus!

Sandra S: É que é assim, como a Cris já tem um pouco mais de idade a gente ficou achando que de repente não ia cair bem ela querer arranjar um namorado aqui na festa né?

Dani: Sabe eu... ela é separada também, não é legal né?

Sandra S: Tem alguém será que discorda da gente? Que tá falando só por causa da idade? Tem alguém?

Fer: Eu acho isso um absurdo, concordo com a AP, não tem nada a ver essa questão, cêis tão malucas?

Sandra S: Eu já achei demais ela ter vindo.

Cris: Tá vendo como é difícil, como eu sofro, tando sozinha, sabendo do que eu passo, eu não acredito que vocês tão falando isso pra mim.

Feli: A V. quer falar.

Fer: V., cê tá sem som V.

Participante 1: Olha Cris se eu fosse você, tirava esse lenço, colocava uma...

Fer: Cê tá sem som V.

Participante 1: ...uma maquiagem e ia bem linda pra festa.

Cris: Ah, nem sei se tenho mais clima, poxa, sei lá.

Sandra S: A Mirtes também quer falar, será que ela é contra a gente tá falando da idade? Fala.

Participante 2: Eu acho, eu acho que se a Sandra conseguir chegar na nossa idade ela vai ser uma pessoa muito sortuda, né? E eu tô pensando e achando que essa festa era uma festa Anos 60, mas não que nós estamos dentro dos anos 60, porque afinal nós já estamos em 2021, não é verdade? Então Cris, se eu fosse você, encurtava a saia, colocava um decote maior, tirava o lencinho, prendia na cabeça e ia arranjar um namorado bem legal!

Fer: UUUUUU!!

Participante 3: Eu concordo com a Mirtes, gente, eu concordo com a Mirtes.

Cris: Obrigada!

Participante 3: Eu acho que a Cris tem todo o direito de arranjar um namorado, não tem essa de idade não meninas, Vamo botar a cabeça de outra maneira aí, vamos abrir os horizontes. A Cris tá bonitona, tem todo o direito de paquerar os rapazes aí na festa, de arranjar um namorado não importa quem e a gente tem mais é que dá força e não pensar

assim “ah ela tem x anos não pode”, todo mundo pode, é só a gente se direcionar pra isso. E Cris tá com todo o meu apoio.

Feli: Já troca de amigas Cris. Cê tá precisando de amigas novas.

Cris: Vou trocar de amigas, essas amigas tão me pondo pra baixo. Já fiz amizade com a Mirtes e com a Valéria gente, pronto, bora pra festa (colocando o lenço na cabeça).

Chris N: Não sabe o que tá perdendo.

(Muitos “uhuus”)

Fer: E a festa continua, vamo lá gente? Som na caixa maestro!

Feli: Tim Tim

(música se repete, pessoas dançando).

Rafa: Que festa! Uhuu

Feli: Amo essa música! Todo mundo colocou um adereço, hein? Todo mundo indo pra festa.

Dani: Pessoal tá animado, é isso aí!

Fer: Boa Lu! Cena 2! Um pouquinho, vamos lá, os nossos atores do momento. Rafael. Pera um pouquinho só, começa não, pera um pouco Rafa.

Rafa: Tem pressa não aqui tá cheio de broto. (inaudível) E aí companheiro Alex!

Alex: E aí! Tudo bem, brasa mora?

Rafa: Opa, vamo aí brow, hoje vai ser bom. Olha só, humm.

Alex: Cê vê, ô coisa boa hein?

Rafa: Oi, boa noite mulata, tudo bem?

Joyce: Oi, tudo bom? É comigo?

Rafa: Sim, você é uma mulata espetacular. Nossa hein? Que boca carnuda você tem. Essa mulata é quente é?

Joyce: É... não sei nem o que dizer.

Rafa: Ah, sério?

Joyce: Eu sou casada né? Obrigada

Rafa: Ah, não se preocupa. Não se preocupa com isso, você sabia que eu sou o dono aqui da empresa? Cê já pensou em ser promovida?

Joyce: Parabéns.

Rafa: É fazer isso só (estala os dedos) num estalar de dedos. Se você quiser nós podemos ir na minha sala conversar agora, que você acha disso?

Joy: Não, brigada, não quero não brigada, tô bem aqui. Eu também preciso ir embora cedo porque eu tenho que trabalhar, trabalho quase 14 horas. Eu trabalho aqui inclusive.

Rafa: Ah, então, por isso que eu fiz a questão da promoção, se você já trabalha aqui fica bem mais fácil. Você sabe onde é minha sala? É na sala da presidência, fica no 19º andar. Tem uma vista ótima, cê tem que ver mulata.

Joyce: Ah, então, eu não... num...

Rafa: Meu você vai adorar!

Joyce: Não moço, eu não quero não...obrigada. Não quero não.

Rafa: ihhh, você não quer?

Joy: não, eu achei sei lá, não quero. Pra mim não rola.

Rafa: Então você prefere ficar onde? Na senzala, lá na escuridão? Bom, acho é o que você merece, esse lugarzinho mesmo, mulatinha.

Joy: Nossa, Alex você ouviu isso?

Alex: Pô, tu perdeu uma baita de uma oportunidade, o cara gente boa tava querendo te oportunizar e você simplesmente e você num aceitou, uma baita de uma oportunidade, mas vamo pensá, baita mulatona bonita, também é difícil, né?

Joyce: Mas você ouviu o que ele me falou?

Alex: Não, eu ouvi, cê tem que entender isso como um elogio.

Joyce: Nossa, eu acho que eu vou embora dessa festa, pra mim não dá.

Rafa: Owww, pô Alex, cê viu?

Joyce: Ai Bianca, não tá muito legal.

Alex: Nossa...

Rafa: Perdeu uma grande oportunidade.

Alex: Olha, agora eu vou ser sincero, dá uma olhada no filé ali embaixo, filé branco, carne branca, linda. E aí? Bonitona, que tal ir lá pro meu cafofo? Só eu e você na minha palhorça.

Bianca: (levantando a voz) Que que é isso? Você tá falando comigo? Ai que homem abusado, cê tá lelé da cuca? Gente é um absurdo.

Alex: Foi um convite, calma. Calma.

Bianca: Gente, tira esse cara daqui, cê num se enxerga não? Que isso? Seu cafofo? Olha lá, vê se eu sou mulher de entrar em cafofo, vem falar assim comigo, acha que pode chegar e falar assim? Gente alguém me ajuda, olha esse cara me abusando!

Alex: Calma, calma.

Dani: Chama a segurança, vamo chamar a segurança.

Bianca: Eu tô até tremendo, ai gente desculpa.

Pessoas: onde já se viu? Que absurdo! Chama a segurança.

Dani: Onde já se viu falar desse jeito.

Lari: Ele vai sair! Tira esse cara dessa festa.

Joyce: Mas, o amigo dele também falou assim comigo.

Bianca (chorando): Tira esse homem da festa, mas calma aí (inaudível).

Dani: Oô Bianca, não fica tranquila a gente já chamou o segurança ele vai tirar ele daqui agora.

Bianca: Ai brigada...

Participante 4 : Aproveita e chama também o segurança pra tirar o Rafael porque preconceito é crime, tá? Senzala não se fala.

Rafa: Nossa gente, eu não usei nenhum preconceito aqui, nenhuma palavra preconceituosa.

Participante 4 : Sim, sim, senzala. Falou.

Rafa: eu não..

Participante 5 : Dois péssimos gente, pode tirar os dois.

Rafa: Que senzala, senzala é lugar, cara.

Participante 5: tira todo mundo dessa festa, tira todo mundo dessa festa e só deixa as meninas porque olha, não dá sinceramente, racista e machista a gente não continua na festa né?

Rafa: Não, você tá errada...

Participante 5 : Essa festa é pra gente curtir numa boa, a gente tá aqui ó tomando nossos bons drinks então a gente tem que continuar numa boa, né meninas?

Joyce: Pelo o que eu tô vendo só o Alex saiu, o Rafael não vai sair, ele... Não sei, alguém tá vendo? Bianca ele vai sair?

Bianca: Ele é o dono da festa né Joyce, não sei, não sei quem tem essa coisa aí pra tirar ele não. Não sei.

Dani: Magina ele é o dono do lugar aqui.

Rafa: Tem que saber respeitar, tem que respeitar.

Participante 5 : Pelo amor de Deus gente! Sendo o dono ou não sendo o dono tira esse homem daqui!

Fer: Ô Marcos, você não tá aqui pra organizar essa confusão? Dá um jeito aí Marcos.

Marcos: O Alex nem fez nada. Qual o problema?

Fer: Cadê o Alex? Cadê? Que ação vai ser feita com esse dois aí, as meninas tão aí que negócio é esse?

Joyce: Marcos, então

Marcos: O Rafael nem fez nada de errado o Alex errou.

Rafa: Exato.

Fer: Não tô entendendo nada gente.

Participante 20: Rafael não sabe nem o nome da moça que trabalha na empresa dele. Tira ele da festa.

Joyce: Acho que é melhor eu ir embora né? É melhor eu sair, né?

Fer: Não, você não vai embora não.

Participante 5 : Joyce, pelo amor de Deus, não sai.

Fer: Tira esses dois daqui. Esses dois que são...

Participante 6: Ou ele vai embora ou todo mundo, as mulheres vão embora.

Rafa: Eu só fiz um elogio. Eu fiz um elogio.

Alex: Eu também, fiz um elogio!

Participante 7: Eu ia falar isso, se eles não foram a gente sai e continua a festa em outro lugar.

Participante 7: Isso a gente faz a festa em outro lugar, Joyce. Se eles não saírem vamos juntas.

Joyce: ai gente, Brigada

Participante 5: A gente tá com você, Joyce.

Joyce: brigada.

Rafa: Vocês não tem competência pra fazer outra festa não, que é isso?

Joyce: Brigada, que eu tô me sentindo super mal aqui.

Cláudia: Gente, que absurdo vocês vão tirar só o Alex? E o Rafael? Porque que o Rafael ficou?

Fer: Tem que sair todo mundo!

Participante 5 : Todo mundo

Participante 6: Vai os dois!

(Participantes falam juntos/as)

Participante 6: É exatamente, o outro lá.

Rafa: Tem nada a ver, isso.

Fer: Cena! Cena.

Participante 16 : Sai os dois ou a gente sai também.

Rafa: Tem que ser respeitada a hierarquia. A hierarquia é o homem, mulher e assim por diante.

Participante 7 : Vai-te embora Rafael. Vai-te embora.

Participantes: Sai daqui, Afe,...

Fer: UUUUU! Cena (bate palmas).

Cris: (inaudível) acha que pode pegar todo mundo, se liga!

Cláudia: Meninas, Rafael é um pão mas é um...

Fer: CENA!

Rafa: Tô pegando geral, até essas velhinhas aí.

Fer: Fechou, Cena.

Bianca: OK! (risos)

Fer: O povo gosta de participar...

Lu: Adora!

Fer: Parabéns (sinal de palmas em Libras) atores e expect-atores, uhuuuu! Bianca é com você.

Bianca: Muito bom, gente, a gente acabou de experimentar uma prática de Teatro do Oprimido, a ideia do TO que vem de Boal, é, o, como a Fê falou, é esse expect-ator, é esse expectador que age diante da cena e essa era a ideia, então brigada pela participação de vocês e eu queria convidá-los agora, acho que quem participou, quem ouviu essa discussão, essas duas discussões, essas duas cenas, tá aí com energia, com adrenalina, é, com muitos sentimentos. Então a gente gostaria de convidar a todas vocês, todos vocês a fazerem uma estátua que represente as cenas que vocês viram e viveram nesse momento. Então, eu vou contar até 3, pra vocês terem um tempo de organizar mentalmente e corporalmente uma representação do que vocês estão sentindo, do que vocês sentiram, do que vocês viveram, ouviram, e no 3 a gente vai ficar um minutinho contemplando algumas dessas estátuas. Tudo Bem? Tão me ouvindo que minha internet ficou um pouco instável agora.

Fer: É agora melhorou, tava ruim. Então...

Bianca: Ok?

Fer: Fazer uma pose, uma estátua, que represente o que vocês viram e perceberam e sentiram. Fiquem um minuto na pose...

Bianca: Se quiser ficar de pé...Isso aí, Então eu vou contar até 3 pra gente fazer a pose em 1, 2, 3.

(participantes fazem a pose)

Bianca: Vou pedir pra vocês irem ficando aí... Lu cê me ajuda?

Fer: Aproveitem pra passar os olhos nos outros, pra verem as poses.

Bianca: Isso, mandei ficar na pose, mas podem ter esse movimento de olhar os colegas... tentar identificar essas posições. Muito bacana.

Fer: Vamo lá.

Bianca: Muito bom! Obrigada gente. Fê é com você né?

Fer: Pessoal, escrevam no chat as impressões que vocês tiveram desse momento, dessas duas, desse momento do teatro e dessa pose que vocês fizeram, as impressões e sensações aqui do lado, por favor.

Fer: Muita gente falando de revolta, raiva, nojo, tristeza, ferido, indignação, angústia, tristeza, raiva, muita indignação, aborrecimento, vergonha. Muita gente falando em vergonha. Muita gente falando aqui sobre revolta, sofrimento, repúdio, desespero, falta de respeito/empatia, fúria, lamentável, inconformismo, triste por saber que a arte imita a vida, aversão, indignação, saber que apesar de um teatro isso continua acontecendo com muita gente. A repúdia, antipatia, indignação, angústia, impotência, assustada e revoltada, vendo sem ver, falta de respeito, surpresa, indignação, impotência, indignada, interessante sentir de perto as emoções que envolvem questões que precisam ser discutidas. E é exatamente esse movimento de discutir essas questões, que como você falou precisam ser discutidas, é que a gente passa agora pra uma reflexão um pouco mais profunda em diferentes salas. Vocês vão ser enviados pra duas salas diferentes, a gente vai ter uma sessão em breakout rooms e nessas salas, uma sala vai tá com um grupo e na outra com outro, a gente vai dividir em 4 salas, viu gente? Só pra vocês saberem, então quem for, eu vou dividir aleatoriamente, mas lembrando que Sandra e Chris ficam cada uma numa sala e Bianca e Penélope também cada uma numa sala e os outros vão compor com elas, tá bom?

Então, só pra lembrar, eu vou mandar vocês pro breakout room, um minutinho só, 4 salas, quem não conseguir...

Sandra: Fê, deixa a Pel comigo, por favor.

Fer: Tá bom. Eu vou tentar, vocês podem se mexer, se mover pra sala.

Sandra: Tá bom, tá bom.

Lari: Acho que ela quis dizer Bianca e Lari, Sandra.

Fer: É eu acho que, é vai ver que eu fiz errado. Não pera aí gente que eu abri errado, esquece, esquece, não vão pra sala nenhuma ainda não porque eu abri errado. Pera aí.

Joy: Ô Fê eu tô com o 2 aberto, aí cê manda os dois pro mesmo lugar, tá?

Fer: Eu vou deixar você ir automaticamente aí você troca de sala. Se você não conseguir eu mando você, tá? Então, quem não conseguir ir pra sala, aguarda um pouquinho eu e Lu vamos ficar aqui um pouquinho mais pra mandar vocês pra lá tá bom? Então 4 salas abertas. Podem ir gente. Deixa eu ver se eu, se caiu certinho.

Lu: Não Fer, pra mim tá uma só.

Fer: Como? Peraí.

Sandra: É, tá aparecendo uma só, ah não...

Lu: Tem colocar recriar.

Sandra: Agora sim.

Fer: Sandra tem que ficar com a Pel, né Sandra?

Sandra: É, é porque é a primeira vez que eu vou fazer, mas tá certo, eu vou, vou...

Fer: Vou achar a Pela aqui...

Lu: Elas já estão na mesma sala.

Fer: Já? Então eu vou tirar a Cris daqui. Rafa, sabe pra onde cê vai Rafa?

Rafa: É, tá marcado a sala 3 aqui, sala 3.

Lu: Pode ir, acho que só tem a Joyce lá. Ah e a Vivi também. A Vivi tá lá.

Rafa: Tá bom, eu não tô como co-host viu, se quiser depois me pôr como cohost.

Lu: Ah é?

Fer: Pera aí então, pera aí.

Cris M.: Eu não lembro o que fazer, o que que é pra fazer na sala? Esqueci.

Fer: Você? Você vai fazer a lei... é da da Literatura.

Cris M.: É da antirracista?

Fer: Tá maluca Cris? É daquele...

Cris M.: Não eu, tenho, ah gente, eu esqueci, não lembro mais o que é pra fazer.

Fer: É aquele que a gente vai fazer a... a ... perafí que eu botei aqui. Você vai fazer da Amélia.

Lu: Não Fer! Fer apaga!

Fer: Não pode apagar, tem como apagar?

Lu (dá risada)

Cris M.: Amélia. Eu vou pra onde? Pra 1?

Fer: Não, vai pra, vai pra,

Lu: Ixi foi pra todo mundo.

Marina: Foi pra todo mundo aí.

Lu: Tem a Maria, Maria você quer que te move pra alguma sala?

Fer: Gente eu não sei quem tá onde hein? Vivi tá na sala. Quem tem que. Vivi tá ...

Lu: Me tira, me tira o ho.. me tira o cohost eu vou pra outra sala que eu quero ver se esse doc chegou na sala daí você me bota de novo.

Fer: Não, não foi. Não chega só chega aqui, fica tranquila.

Marina: Tá, pra onde que eu vou hein?

Cris: Não sei também.

Fer: Deixa eu só ver quem que tá. Você, a Cris tinha que tá numa sala. Você...

Cris M.: Eu fui pra 1, mas acho que eu fui abduzida de volta.

Fer: Deixa eu ver, tô achando que ó. Vai pra 2, eu te mandei pra 2. Que tá, a 2 tá sem nin... quem tá... não a 2 não Cris, a 2 não.

Participante x: Fê eu tô numa sala, mas tá sumindo tudo aqui pra mim.

Fer: Ah, perafí.

Participante x: aí eu entrei pelo celular.

(continua nessa sala organização e apoio técnico - não importante para nossa análise)

(Fernanda passa primeiro na sala 4 - Linguagens - para ver se está acontecendo o planejado)

SALA Linguagens - Grupo 1 (breakout room):

Sandra S.: (fala inicia cortada)... que vai fazer, cês podem pegar objetos, cês podem pegar objetos da casa, pode fazer com a gente essa brincadeira agora, a gente dizer quem é a Amélia, demonstrando quem é a Amélia. A hora que cês falarem ok, a gente vai fazer junto. Tá? Cês não vão, então tá todo mundo preparado? Pra falar quem é a Amélia, demonstrar quem é a Amélia? Não precisa? Vai? Vai pegar alguma coisa V.?

Participante 3: Eu vou pegar ali.

Sandra S.: Vai pegar alguma coisa V. Quem mais? A E. chegou agora, E.? Ô E., então E., a gente vai, a gente tá mudando o ritmo, a gente vai pro samba e a gente vai pro samba da Amélia. E eu queria propor a reflexão do que que é essa Amélia. Quem é essa mulher? E aí, pra gente falar dessa mulher a gente vai ter que demonstrar, a gente não vai falar, não vai contar. A gente vai demonstrar. Então eu tô dando um minutinho aí, o pessoal foi colocar um objeto de cena e quando tiver todo mundo pronto a gente vai demonstrar quem é a Amélia. Tudo bem?

Sandra S.: Pronto? A gente pode? A gente pode? Então vamo lá. Todo mundo agora demonstrando quem é a Amélia.

(Os participantes agem limpando coisas, fazendo poses sorrindo com objetos caseiros. Arrumando o rosto).

Sandra S.: Muito bom, muito bom! Muito obrigada por aceitar, topar essa brincadeira, e agora eu... vô tentar projetar aqui, deixa eu abrir aqui.

Vivi: Se for o vídeo, se você quiser que eu projeto.

Sandra S.: Do Mário Lagos, cê projeta Vivi? Porque aí eu fico com a internet aqui oscilando por causa do wifi e não...Vai sobrecarregar.

Vivi: Perafí, consigo.

Sandra S.: Então a gente vai assistir esse vídeo pensando na, na, nos modos de representação, eu quero que a gente vai abrir essa discussão. É... o enquadramento,

Vivi: Eu coloquei no chat. Essas perguntas eu coloquei no chat.

Sandra S.: Já colocou?

Vivi: Sim.

Sandra S.: Então passa aí Vivi.

(começa vídeo de Mário Lago da música “Ai que saudade da Amélia” - vídeo em preto e branco, mostrando partes do corpo de Mário Lago e de um cavaquista e flautista. Todos homens.) - Toca-se um trecho.

Sandra S.: Brigada Vivi, vamo retomar aqui as perguntas, tá aqui no chat. Pode, não precisa tá na ordem. Cês podem escolher qualquer uma que quiserem comentar e comentar.

Participante 11: Oi boa noite eu me chamo L., eu, eu... me chamou muita atenção a questão da mulher estar sendo retratada sobre a ótica de homens, né? Tanto que cantam, compõem, os que aparecem no vídeo, então a gente viu no enquadramento tão bem a face do homem, as mãos do homem, essa mulher tá retratada o tempo todo por esse homem. Então, o vídeo também ele representa bem a letra da música pra mim, né?

Sandra S.: Alguém quer complementar, a fala da L.?

Participante 14: Mesmo a música sendo de 73, né? Sendo gravada em 73, eu acredito que, mesmo praquela época. Já era uma afronta pra mulher ela ter que ser desse jeito pra ser de verdade, não é?

Cláudia: Sobre a parte visual, alguém destaca alguma coisa? ... cri cri cri (risos)

Participante 12 : Era preto e branco?

Cláudia: E.?

Participante 12: Oi.

Cláudia: Teu áudio tá um pouquinho baixo, cê pode aproximar o microfone, flor?

Participante 12 : Era preto e branco?

Cláudia: Sim. Era preto e branco. Boa análise.

Sandra S.: E os objetos que compõem a cena. Cês também viram alguma, né, os focos, aquele close, né? Que são os símbolos mais masculinos ali que a L. comentou.

Fer: Talvez, vocês pudessem projetar novamente, pelo menos essa, a imagem do primeiro ou do segundo, não sei onde cês tão.

Sandra S.: A gente tá no primeiro Fê.

Fer: Então já vão pro segundo, viu? Porque ó (faz sinal de rápido com as mãos) (risos). Bom saber.

Cláudia: Tira um frame só.

Rafa: Tem a questão do intérprete também, o intérprete que eles mostram ou não, pra sociedade né, em si, também eles representaram, acho que tem tudo isso.

Participante 3: Acho que o figurino também, como eles estavam vestidos, né? Aquelas roupas mais formais, né, mais tradicionais, evocando um tradicionalismo, não é, um conservadorismo, digamos assim, pelo menos me veio essa imagem, né?

Cláudia: Bacana.

Sandra S.: Que enquadra ainda mais essa mulher, né? Então vamo passar pro próximo Vivi. a gente vai falar dessas mesmas perguntas, olhando pra esse outro vídeo e a gente vai retomar aí a discussão. Esse cê passa inteiro tá, Vivi? É um 1 minuto e 50 dá pra passar ele inteiro.

(Começa vídeo de Gaby Amarantos “Mulher de Verdade” - mulheres tocando, Gaby com um adereço na cabeça de folha de Adão)

(todos sorrindo ao voltarem pra tela)

Sandra S.: E aí gente, com as mesmas perguntas, vamos retomar a discussão?

Participante 14: Essa é a Amélia de verdade (risos)

Cláudia: Que Amélia é essa?

Participante 14: Arrumada, bem enfeitada (risos).

Participante 3: Já vou pensando também a posição da Gaby né no clipe, ela à frente né? E as pessoas tocando atrás. E as roupas, o colorido, não é? E os adereços, mostrando o empoderamento ali da mulher, vai usar o que tiver vontade de usar.

Cláudia: Mais alguém.

Participante 11: Outra coisa que eu observei nesse vídeo é que no outro eles focavam bastante no instrumento musical e nesse diferente do outro focou mais na Gaby.

Cláudia: Muito bom. Muito bom, exatamente. É, tem mais alguma coisa sobre ela assim, ou sobre a imagem. A Vivi tá compartilhando um frame desse segundo vídeo. Que que chama a atenção aí nesse frame que ela compartilhou?

Participante 13: Tem mais mulher no vídeo, fora a Gaby.

Cláudia: Isso. Alguma outra coisa?

Participante 13: Bem representativo.

Sandra S.: É esse intérprete é um outro intérprete, né? As sambistas são outras mulheres. E esse adereço da Gaby? Na cabeça.

Cláudia: Cêis conseguiram reparar o que que é? Olha tá voltando a imagem. Será que tem alguma coisa a ver o que tá na cabeça dela, o que vocês acham?

Participante 3: Uma folha dourada né?

Cláudia: Sim.

Participante 3: O dourado me remeteu àquela ideia, a que ela disse eu quero salários, né, igual à questão do, de você ter seus próprios recursos, da mulher batalhar pra ter seus próprios recursos, pra adquirir o que ela gostaria de, não sei, me veio essa ideia, mas deve ter múltiplas leituras, essa é uma delas só.

Cláudia: Essa é uma delas, com certeza. Mais alguém? Mais algum detalhe que chama a atenção nessa imagem?

Participante 12: Tinha no outro vídeo, o do homem, o plano mais fechado só no rosto dele? Ou eu estou meia...

Cláudia: Sim.

Sandra S.: Tinha, tinha sim.

Participante 12: (inaudível - faz sinal com a mão passando os dedos em pinça sobre os olhos)

Cláudia: Perfeito, E. E da Gaby, se a gente for fazer um contraponto entre os dois. O que que chamaria atenção com relação ao plano, por exemplo, que a E. chamou atenção agora?

Participante 13: O colorido também no segundo vídeo, né? A Gaby com o vestido já roxo, né? Que me fazem lembrar também as cores do feminismo, da feminilidade. Os braceletes também, parece uma mulher-maravilha, a mulher mais empoderada, uma super-heroína.

Cláudia: Boa observação A., gostei da sua leitura. Muito legal. Mais alguém, gente? Tem algum destaque? L., cê viu alguma...

Sandra S.: A V., acho que a V. tá tentando comentar, tá sem som V.

Cláudia: V., ativa seu som lá embaixo. É, tá sem som...

Sandra S.: Acho que é o fone, às vezes é o fone que ...

Participante 3: Vou tirar, se eu tirar o fone...

Cláudia: Deu, deu.

Sandra S.: Agora sim!

Participante 3: Eu acho quando for, como a nossa colega falou, quando ficou o corpo inteiro da Gaby. Então o gestual fica muito evidente, né, o gestual que acompanha a, a.. o canto ali, né. Então fica muito evidente pra mostrar a mulher ali, disposta a lutar, empoderada. Né? E o sorriso dela também, assim, muito autoconfiante, assim nesse processo.

Participante 11: É, é. Eu observo que no outro, né. Como a gente falou, é uma música que fala de uma mulher cantada por um homem, aqui além da gente ter a questão de ter uma mulher falando de uma mulher, né, em si. É uma figura que é muito significativa, né, hoje em dia. Além de ser uma versão muito atual da canção, ela fala do hoje e ela é representada pela figura que representa muito esse hoje, né? É, então faz muito mais sentido, pra mim por exemplo enquanto mulher, assistir a este vídeo, por exemplo, do que o primeiro. É cheio de significados, é cheio de... de.. de.. símbolos, enfim, do que a gente pode interpretar nos dias atuais.

Cláudia: A N. deu um destaque sobre a..a... produção do vídeo. Mas, alguém sabe quando a música foi composta, quando a letra foi escrita? Nem chuta assim? Pelo conteúdo?

Participante 11: Olha eu acho que ela é bem atual, assim, porque ela aparece ali que é do Programa GNT...

Vivi: É da Gaby, né?

Participante 11: É da Gaby.

Cláudia: Da Gaby, mas e do Mário Lago? Da Gaby é atual.

Participante 11: Mário Lago?

Participante 14: 73 a do Mário Lago.

Cláudia: O vídeo, e a letra da canção do Mário Lago?

Participante 14: Ah, não sei.

Cláudia: Foi ele inclusive um dos compositores, é ele e o Adolfo Alves se não me falha a memória.

Vivi: 51 então? Ah...

(Cláudia ri)

Vivi: Chutei! (risos)

Sandra S: Acho que é década de 40 né?

Cláudia: É da década de 40, é da década...

Sandra S: Mas eu fiquei com uma coisa que eu queria que vocês comentassem também, que é uma coisa que eu fiquei pensando também. A, a interpretação que a Gaby traz, ela nega a Amélia ou acrescenta, é...

Vivi: Resignifica.

Sandra S: Isso, resignifica a Amélia. Que que cês acham?

Participante 11: Eu acho que ela não contrapõe, eu acho que ela não é oposta né, ela não é oposta, mas uma ideia de que é isso, mas eu acho que também é um pouco mais né? Quando ela fala em umas partes da música "Amélia era mulher de verdade, mas eu também sou" pra mim é meio que o sentido assim. E, é muito bacana isso né? De você, não também se pôr no papel de julgador dessa outra mulher que às vezes fez uma escolha de ser ou não, como ela... Mas de se pôr no papel de acrescentar algo que você pode ter a contribuir também, né?

Sandra S: É, isso é lindo, porque ela fala que também era mulher de verdade, né?

Vivi: Ô Sandra, só queria então fazer uma provocação nesse final. É que vocês também representaram antes de ouvir as músicas, representam um tipo de Amélia. E aí que tipo de Amélia é esse que vocês representaram. Quando perguntaram quem é Amélia? É a Amélia do primeiro vídeo ou a Amélia do segundo vídeo?

Participante 11: Do primeiro vídeo (risos)

(todos balançam a cabeça concordando - algumas pessoas sorriem).

Rafa: Tanto que a Gaby, ela no final, ela coloca "Amélia Free". Temos essa liberdade? A mulher tem essa liberdade que ela coloca? Se sentem, né? Livres como ela pôs. E a representatividade da raça, né? Que a gente vê essa diferença, que tem nos dois vídeos né, que coloca um pouco isso também.

Vivi: E aí? E aí Sandra?

Sandra S: Ah eu acho assim, que pra fechar assim, falando da linguagem e da multimodalidade a gente pensar como todos esses elementos compõem esse texto, a, o ritmo, a cor, a, a, quem tá no centro, porque, por que aquelas cores, porque aqueles adereços. Tudo na construção, nessa tessitura desse texto tem uma intencionalidade, então a gente fazer essa leitura multimodal é construir os sentidos da, daquilo pra gente. Então, acho que era isso. Foi muito bacana a contribuição de vocês nessa, nesse momento. Brigada pelas performances junto com a gente. É e se alguém quiser complementar também com alguma coisa, antes que a Fer tira, abduza a gente daqui (risos).

Vivi: Eu acho que vai ter, vai ter alguém pra falar lá na hora? Ah, se for ter hein?

Sandra S: Não, não vai ter, não vai ter.

Vivi: Ah, não vai ter?

Sandra S: Não, ela vai fazer uma proposta no final, ela vai fazer uma proposta no final.

Vivi: Ah, tá.

(voltam pra sala coletiva)

Fer: Bem vindos de volta.

SALA CN Grupo 1(breakout room):

Lari: (fala cortada) Vou pedir. Pronto. Melhor. É, então repetindo. A gente vai ouvir uma música enquanto vocês ouvem a música eu vou mandar um link pra vocês, pra vocês irem inserindo o que vier à mente de vocês, certo? Em relação a essa música. Não sei se vocês conhecem o Mentimeter. Conhecem? Oi Cris.

Cris M.: Oi Lari, tudo bem?

Lari: Tudo. Eu tava explicando pro pessoal que a gente vai ouvir uma música e que é pra eles colocarem no Mentimeter o que forem achando da música.

Cris M.: Nós tamo, essa sala é de quê?

Lari: Ciências Naturais.

Cris M.: ah, eu acho que eu vou embora então.

Lari ri.

Cris M.: Que é difícil pra mim, eu sou de linguagens, gente.

Lari: Então tá bom. Vejam se vocês conseguem acessar o Mentimeter aí, se tá funcionando o link. Viram que tem 3 opções? Certo? Então eu vou botar a música. Assim que meu computador autorizar (risos).

Lu: Oi gente.

Lari: Oi Lu.

Lu: Vim aqui.

Lari: Ciências Naturais

Lu: Que acontece aqui, me situem.

Lari: Estamos nas Ciências Naturais, estou passando a música, já mandei o mentimeter pra eles. Tá bom?

Lu: A Mari fez assim (demonstra levantar o dedo), que que é Mari aqui?

Participante 4 : É porque a Lari falou que já tá passando a música e eu não tô ouvindo.

Lari: Ah não, que eu vou passar a música, Mari.

Participante 4 : Ah tá tá tá. Perdão, desculpa Lari.

Lari: Não, magina, magina. Tudo bem? Posso, posso...

Lu: Sim, tenho ela aqui também.

Cris M.: Oi Mari!

Participante 4 : Oi Criiiiiisss!!

Cris M.: Tá boa?

Participante 4 : Tô muito bem Cris, felizaza.

Cris M: Muito bem! Vou te ver aí qualquer hora.

(música de Erasmo Carlos "Mulher (sexo frágil)" inicia).

Lari: Tudo bem? Vocês conseguiram ouvir? Eu vou só passar a música pra eu poder compartilhar a nuvem enquanto vocês vão colocando o que vocês acharem beleza?

(Música toca - na tela aparece slide interativo do Mentimeter com a frase "Ao ouvir a música "Mulher-sexo frágil" penso em...")

Joyce: Tá muito baixo, Lari.

Lari: Tá muito baixinho pra todo mundo ou só pra Joyce?

(pessoas gesticulam para a câmera jainhas e ok)

Lari: Acho que só pra você, Joyce.

Participante A: pra mim tá bom, só que eu coloquei só uma palavra e não apareceu mais nada só uma tela colorida, é isso mesmo?

Lari: É. No Mentimeter né?

Participante A: Isso.

Lari: Tá, eu vou colocar a música de novo.

Lu: ô...

Lari: Fala Lu.

Lu: Não eu ia compartilhar. Mas daí eu acho que a gente não vai conseguir aqui Lari habilitar duas coisas, o som e mais a tela eu acho.

Lari: Pode, pode compartilhar, vamo tentar.

(música continua)

(Palavras da nuvem: Medo, ego, urgência, romantização, repúdio, visão masculina.)

Lari: Ah eu já tava mudando a música gente. Cêis querem colocar mais alguma coisa? Lu, dá pra atualizar?

Lu: Ele dá sim. Não dá pra ver?

Lari: Pra mim tá...

Lu: Aí.. imaginei que iam ter...

Joyce: O meu não apareceu aí.

Lari: Agora tá aparecendo. Então (lendo) carga mental, carência, empáfia, urgência, dependência, ego, medo, repúdio, machismo, romantização do feminino, visão masculina, é... Tenta atualizar de novo pra ver se de repente alguém mandou mais alguma coisa.

Lari: Sim Marina estamos gravando.

Lari: (voltando a ler) Machismo, aumentou né? Porque várias pessoas falaram. Pretensão, estranhamento, muito bom.

Lari: Cê quer continuar, Lu?

Lu: Posso. É... esses, agora depois desses comentários, de tudo que a gente discutiu. Pensando nessa palavra grandona que ficou aí em destaque, "machismo" e das cenas que a gente viu, vamos convidar vocês a co... a preencher um jogo. É ou não é? O nome do jogo é "É ou não é". O jogo é um formulário que está aqui agora no chat, tem algumas perguntas, 3 ou 4 e a gente tá até sem.. Nem importa pra gente quem é que tá respondendo nada, não tá pra colher nada, tá só pra gente pensar nas coisas que estão aí. Opa.

Participante 4: Oi Luciana, desculpe te interromper, eu cliquei no link e deu expirado, né? Alguma coisa aconteceu, Lu. Só pra você saber, acho que já avisaram aqui também.

Lu: É eu mesma entrei aqui. Peraí, deixa eu ir no site e pegar da fonte.

Participante 4 : Acho que o arquivo foi excluído.

Participante 1: É, isso mesmo.

Lu: Acho que foi, peraí. Aqui. Excluído ele não tá. Tchararam, pronto copiei da fonte. Por favor. Tem algumas questões, é..., curiosas, pra gente.

Lari: Preencham aí rapidinho pra gente já conversar o que vocês descobriram nesse "É ou não é". Abriu? Abriu, Mari?

(Mari faz sinal positivo)

Lari: Abriu? Beleza. Não se preocupem, viu gente? Assim, se errar, é só uma brincadeira.

Lu: (rindo) Vou contar pra vocês que quando estávamos discutindo esse planejamento, foi surpreendente. O é ou não é...

(silêncio - participantes respondendo ao questionário do jogo).

Lari: Quando terminarem avisem.. Conta pá nós.

Lu: Isso.

Lari: E aí Joyce, acertou tudo?

Lu: Agora que ela vai saber, nem ela sabe ainda.

Joyce: Será? Será?

Lu: hum. Bom, já vou colocando aqui ó. É...pra gente discutir se é ou se não é, eu vou colocar aqui alguns materiais pra gente procurar essas questões. Que que vocês acharam primeiro vai. Vamo... Vamo pensar aqui antes de procurar. Naquela questão, tinha uma charge, tá pequenininho?

Joyce: Tá legal.

Lu: Melhorou?

Joyce: Tá legal.

Lu: (lendo charge) Ainda bem que ela venceu, o mundo está precisando mais delas do que nós. Do que de nós. Quem que achou aqui, é ou não é, não sei.

Participante 4: Não é né? Acho que não é.

Lu: Não é porque, M.?

Participante 4: Mas dizem que é o homem, que, que, quer dizer. Ó lá vai o reino da ignorância minha gente (risos). Lá vai o reino da ignorância. Dizem que é o homem que escolhe o sexo pra alguma coisa, que tem do sei lá, de X. Então, é... E sei lá, é os, ou quando junta os dois é quando escolhe o sexo, já ouvi essa lenda, mas não é o homem que escolhe, tem alguma coisa aí X, que diz sobre essa lenda antiga, né? Não sei.

Lu: Alguém tem alguma...

Participante 1: XY, e X, não, Y com Y é.

Participante 4: É... por aí.

Participante 1: ..Y, e X é menina... (risos)

Lari: Mas é o espermatozóide que é o mais rápido que fecunda o óvulo, nessa história aí do XY? É? Não é? Não sei.

Participante 4 : Eu botei não é. Eu botei não é o mais rápido, porque acho que isso é meio, coisa de filme de Hollywood assim, sabe? (risos)

Participante 1: Na verdade eu queria só ...

Lu: Ó, e essa? Em 1672 se descobriu, graças ao microscópio, a existência dos espermatozóides, a maioria dos cientistas da época aderiu à teoria que defendia que dentro de cada um existia uma pessoa minúscula, a imagem de um homem. Perfeitamente acabada. Ó, só pra contar que isso aqui a gente tirou isso aqui de texto mesmo, não foi nenhuma invenção da gente...

Lari: Vozes da vida acadêmica. Não foi.

Lu: É... é que apenas formassem um bebê. É verdade essa afirmação? Aí o que que vocês acharam?

Participante 18: Olha eu falei que não sei, mas eu não duvido que tenham pensado isso mesmo.

Participante 4: Mas eu acho que eles já sabiam do espermatozóide antes de 1672, né? Assim, é isso que eu me questiono, né?

Lu: huummm.. ahn.. Eu tenho uma outra ideia aqui gente, que a gente pode fazer. Deixa eu ver se eu consigo aqui. A gente consegue...

Lari: é, acessar as respostas né? Compartilhar...

Lu: Cadê minha caneta?(risos) Vocês tão na frente.

Lari: Aí, aí

Lu: Pronto. É que tá, tinha a tela na frente. Põe a tale pra cá, põe a tela pra lá. Aqui ó. Vamos ver o que diz a maioria. Pronto ficamos mais rápidas assim. Aí. Ó. Então naquela primeira tá bem diverso, vai? A maioria diz. Nessa que a Mari se pegou na data também tá (risos). E agora a terceira: "O óvulo é também um gameta ativo na fecundação?" É.hummm.

Lari: A maior parte.

Lu: É... e a última. O espermatozóide que alcança o óvulo não é necessariamente o primeiro a chegar, mas sim o que for selecionado pela célula reprodutora feminina por meio de quimioatraentes. A maioria não sabe. Então agora, eu vou colocar aqui os textos. Deem uma olhada aí, que aí a gente tem a resposta. E também, vou colocar dois aqui ó, dois textos. Tem um vídeo, que fala do processo de fecundação. Eu vou colocar aqui no chat, mas eu posso projetar se quiserem.

Lari: Talvez não dê tempo da gente ver todos esses textos, mas tentem então dar aquela leitura dinâmica, sabe? Pra achar informações, pra gente poder conversar. Né, Lu?

Lu: É, é, tudo ele não dá. Só pra gente buscar informação mesmo.

Joy: Falta 30 segundos pra fechar a sala.

Lu: Meu Deus.

Lari: é, manda mensagem pra Fer ...

Lu: Mais 5 minutos.

Lari: É, e pede mais 5 minutos, Joyce. Cê pode fazer isso?

Joy: Vou pedir.

Lari: Ei, eu tenho o poder de deixar a porta aberta. (risos)

Lu: Eu também. Eu fui na hora manter aberta (risos)

Lari: Ai então tá bom. Então tá bom.

Lu: Como que tão aí? A gente podia combinar, de repente, de achar se alguém procura no texto 2 outros procuram no....

Lari: O que que vocês já acharam. De repente já acharam alguma coisa.

Lu: É, ou já acharam, verdade.

Lari: Fala aí pra gente Ekatherina.

(pessoas falam juntas - inaudível)

Participante 1: Tem uma coisa ali que é verdade.

Lari: O quê?

Participante 1: Que não é o mais rápido, mas o... que são atraídos, eles são atraídos.

Lu: São atraídos, é isso mesmo, atraídos pelo óvulo.

Participante 1: Isso. (pessoas falam junto - inaudível) quimioatraente, eu nunca tinha (corte do áudio). Eu sei que tem aquela química, né, que atrai as pessoas, tal. Mas ouvir que o óvulo e o espermatozóide já tinham isso, eu nunca tinha ouvido (risos).

Participante 4: Eu acho que vai causar divórcio também, hein? Vai causar divórcio esse artigo hein, minha gente? Que vai causar muito problema isso aí (risos). Porque, né (Lu fala junto -inaudível).

Lu: Quem é que tem o poder né? Oi, M.?

Participante 4: Diz que o óvulo...né, o espermatozóide de determinado homem talvez não fecunde o óvulo de determinada mulher, então ela precisaria de um espermatozóide de um outro homem, e, e, e né? Como a gente ainda é um animal mesmo, lá no fundo talvez, ali ele até coloca que os homens até possam sentir isso e saber disso, talvez de uma maneira mais...é... gutural, assim, não sei né? E ...pode causar aí muito...

Lari: E aquela, e a segunda pergunta, alguém descobriu alguma coisa sobre 1672? Sobre aqueles homenzinhos que foram vistos no espermatozóide...? Alguém achou? Era isso mesmo? Pensaram isso mesmo? Este absurdo? (risos)

Lu: Isso que a gente discutiu agora já, já, eu acho que já contesta essa né?

Lari: É surpreendente pensar que a Ciência em 1672 via um conjunto de células ali e falava “olha tem um homem ali perfeito”, é absurdo pensar isso? Faz sentido? O que que vocês acham? Que que isso nos diz sobre a ciência?

Participante 4: É completamente absurdo, né. É uma insanidade, assim. Mas é, acho que é o que a Lari falou, né? Diz muita coisa sobre quem faz ciência, quem é o cientista, quem escreveu esse artigo, e né, esse tipo de coisa assim.

Lu e Joyce começam a falar juntas (inaudível)

Lu: oi Joyce, fala.

Joy: E é importante a gente pensar enquanto educadores sobre a questão da ciência hegemônica e o papel dos educadores, da escola, nessa construção dessa ciência hegemônica né? Quem constrói? Quem faz? E quem faz a manutenção desse discurso, né?

Lu: É, eu ia falar exatamente sobre isso, sobre essa manutenção do discurso, porque se a gente for pensar, a gente começou aqui né? Quando tem as primeiras hipóteses ali, a gente tava falando assim é... “ah, eu ouvi dizer...” “a maioria diz...” E se não fosse de verdade isso a maioria das respostas não iam tá tão parecidas. E vou contar mais, ali tão parecendo respostas de duas salas discutindo o mesmo texto e os resultados são muito parecidos, sabe? De que não sei, da parte de sim e não. E aí, até a Mari trouxe a questão de, de dá até um divórcio, por que quando a gente tava pesquisando.. 1 minuto né Fê? Vou só contar isso, que é muito curioso. Quando a gente tava pesquisando, a gente tava exatamente assim. Foi chocante pra gente também, por que a gente falava assim “puxa, existe tantas mulheres que passam por uma batelada de exames, né?” E na verdade quando você traz um estudo desse, que você começa a ler você fala opa, quem deveria começar os exames né?

Participante 4: É... sabe que me lembrou? É o Conto da Aia, eu não sei se vocês já leram, já viram. E é exatamente isso, era o cara que era infértil e não ela... enfim spoiler... mas assim, é bem esse, é essa mesma linha aí, né. No Conto da Aia.

Lari: Eu lembro de quando a gente pensou nesse tema, do quanto me choca o fato da gente não aprender isso na escola, né? O quanto essa... A gente entende a Ciência como esse grande senhor que sabe, né? E que não tem ninguém por trás, né? Não tem uma leitura de mundo que é racializada, né? Que tá baseada em um sexo. Pra mim é muito chocante pensar que eles olharam prum conjunto de células e viram um homenzinho perfeito, assim? Sabe? Freud, cadê você? (risos) Sabe? Não sei...

Fer: Fechando hein minha gente?

Lu: Tá. Que é o que a Joyce falou né, que então a gente não se enquadra só, o que a gente apresenta pros meninos, a gente fala tanto em diversidade e leva pouca diversidade pra sala de aula né?

Fer: Bem vindos de volta.

SALA COLETIVA:

Fer: Já vão voltar pra lá, porque quem tava na aula de Ciências, vai agora pra aula de Linguagem e Literatura e quem tava na aula de Linguagem e Literatura vai trocar. Então formadores da sala 1, vão pra sala 2 e formadores da sala 3 vão pra sala 4 e vice e versa, tá? Você agora quando eu abrir vão pra mesma sala e precisam trocar tá? Tá bom? Então vou abrir, gente? Abri de novo, tchau!

SALA CN Grupo 2 (breakout room - 24'18):

Lari: Cêis ficam aí e a gente vai embora. Tchaaau! (na sala de CN grupo 1)

Lari (na sala de CN - grupo 2): Oi pessoal. Tchau, Rafa.(risos). E aí gente? Vou só esperar... vou ver só se a Lu vai vir pra cá senão a gente já começa. Deixa eu ver quem é que tá chegando aqui, a Sandra... Bom, vou começar, a gente tá agora na sala de Ciências Naturais, certo? Então a gente vai começar ouvindo uma música e enquanto a gente ouve essa música, eu quero que vocês pensem o que essa música faz vocês sentirem ou pensarem e aí vocês vão incluir tudo que vocês pensarem nesse link aqui. Deixa eu compartilhar o link. Não sei se vocês.. Vocês conhecem o Mentimeter? Conhecem? Ótimo. Então vocês já podem abrir aí, no computador de vocês. Vejam se tá funcionando. Tá? Beleza. Deixa eu só carregar a música, um segundinho e aí vocês podem começar a... a incluir. Bom, vou lá. Sim. Eu não vou compartilhar o vídeo, só pra vocês ouvirem a música tá? (música começa baixinho) Tão ouvindo? Não? Peraí.

Participante G: Tá cortando.

Lari: Só um segundinho. Gente, internet. Pronto. Tão ouvindo? Então podem colocar as palavras.

Fer: Lari, cê tá com seu, seu... tá gravando? (Lari faz joinha)

Fer: Ah, beleza. Jóia. Precisa de ajuda? Seu som não tá tocando, você tá ali no *advanced*?

Lari: Eu tô compartilhando sim, eu compartilhei o vídeo e depois compartilhei o som. Não tá dando pra ouvir?

Fer: Ah não precisa, porque não tá dando pra ouvir. Cê entra como se fosse. Entra lá no *share*, aí tá no *basic*, cê vai lá no *advanced* e aí você põe *computer sound*. Tá vendo? *Advanced*, lá em cima *computer sound*.

Lari: Aonde no *share screen*?

Fer: *Share screen* aí você muda lá em cima *basic*, *advanced*, *files*. Você vai no *advanced*.

Lari: Não tem essa opção pra mim.

Fer: Ué. Será que cê tá como co-host, não?

Lari: Não, eu tava...

Fer: Então faz desse jeito mesmo que cê tá fazendo.

Lari: Cês tavam ouvindo ou não tavam ouvindo, gente?

Joyce: Ô Fernanda, lá da sala principal me manda pra cá também? Eu só não consigo me puxar de lá.

Fer: Mando, tá bom. Compartilha o vídeo que aí vai garantir o som.

Lari: Sim. É já tá aqui *share sound*.

(música Mulher de Erasmo Carlos começa a tocar)

Lari: Tão ouvindo? (sinais positivos na câmera).

(Nuvem de palavras na tela)

Lari: Olha aí pessoal. Tão conseguindo ver as palavras que vocês enviaram? Machismo, submissão, repúdio, carência, padronização, carga mental, garra, força, frágil só na música, tem o controle do viver, mulher forte, corajosa, matriarca, faz viver, qualidade de ideias, dependência, conservadorismo, ego, posse, peso, bobo, medo, visão masculina, mulher é potente, empoderamento feminino, romantização da mulher, estranhamento, repúdio, carga

mental, padronização, mas que mentira absurda (risos) muito bom, empáfia, né? Urgência, carência, muito bom, muito bom. Quer continuar Lu?

Lu: Posso. Tô rindo aqui Joyce, seu outro perfil veio com você? Ou ele tá divagando aqui (risos)?

Joyce: Tá perdido pelo mundo e é com ele que eu consigo acessar o chat melhor. Agora tá vindo.

Lu:(rindo) eu movi. É... e aí né, mais uma vez a palavra machismo, é isso? É que no outro grupo aconteceu a mesma coisa. Na outra ficou essa palavra machismo. E pra gente continuar pensando essas situações, a que vivemos, tão estruturalmente estruturada, eu vou colocar um form aqui. É uma brincadeira, não precisa se nomear, não tem e-mail, nada, é só pra gente ver. O que a gente sabe disso? Então a brincadeira é, do form: é ou não é? Tem aí algumas imagens e tem um pedacinho de texto, vou contar pra vocês que não é invenção da nossa cabeça, são publicações. Agora é claro que publicações existem muitas, de muitas... até porque existem as *fake news* que também são publicações.(risos) É, então preenchem aí que a gente vai descobrir, tem não sei também. Tá tudo bem.

Joyce: Tá lá no chat pessoal.

Lu: Se alguém tiver dificuldade pra abrir o *form*, não deixem de falar não, que a gente vai se ajudando, tá bom? Todo mundo conseguiu abrir o *form*? Tá.

Lari: Quando conseguirem. Quando terminarem, avisa a gente. Não precisa pensar muito não, tá gente? Vai com a intuição. Vai com, vai com o espírito (risos).

Lu: Ó, pra quem já preencheu, e tudo bem também pra quem quiser uma cola. Entreguem? Entreguem que a gente vai gerar respostas (risos) a gente nunca fala isso pra aluno, né? (risos) Como é bom.

Lari: Conseguiram?

Lu: Eu coloquei 3, aí ficou junto, peraí que eu vou por separado. São 3 links que estão aí, ele colou junto. Que é onde a gente consegue achar essas respostas. Projeto essas respostas já? Pode?

Lari: Acho que é uma boa, Lu. Assim a gente já pode conversar.

Joyce: Tem 8 minutos só.

Lu: É, ficou rápido né? Eu vou projetar aqui. A gente tá com as respostas de outra sala também, mas tá tudo bem. Tchararam. Gente, mas isso é engraçado, a gente fica com as respostas das outras salas, mas tá tudo muito equilibrado. Ó.

Lari: E aí gente, é o espermatozóide mais rápido que fecunda o óvulo? É? Fala Liliane.

Participante 11: Depende (risos)

Lari: Depende do quê?

Participante 11: Não sei, posso estar errada, mas depende se, se... se a mulher já tiver liberado um óvulo e tiver um espermatozóide pronto, mais rápido, pode fecundar primeiro, mas se tiver algum espermatozóide dentro da mulher por algum tempo. Que dizem que o espermatozóide feminino ele resiste mais, tem mais força, quando esse óvulo for liberado pode ser que ele já esteja à espera. Então pode ser que seja menina, não sei, eu acho que depende, mas normalmente eu diria que é sim o mais rápido, né? Porque os mais lentos eles ficam pra trás, né?

Lari: huum, mais alguém...

Lu: Mas aí você fala do espermatozóide mesmo, na escolha, o sexo do espermatozóide.

Participante 11: Isso.

Lari: Aqui a gente tá antes, a gente tá em que é o espermatozóide que fecunda o óvulo. A gente nem tá pensando no sexo que vai ser gerado depois. Alguém conseguiu encontrar a resposta nos textos que a Lu mandou?

Participante 22: Eu encontrei, acho que no primeiro texto que ela mandou, tá falando que não, né, que não é o espermatozóide mais rápido.

Lari: Que que acontece, S.?

Participante 22 : Então, tá falando que, peraí que agora (risos) eu me perdi.

Lari: Se alguém quiser ajudar a S., tiver encontrado também nesse primeiro texto.

Participante 22 : É eu tinha lido no primeiro texto, agora eu esqueci o que que (risos).

Participante 13: Ele vai dizer que aquele que alcança o feito não é necessariamente o primeiro a chegar ao óvulo, mas sim o que for selecionado pela célula reprodutora feminina por meio de quimioatraentes.

Participante 22 : É já respondeu (inaudível)

Lari: Ah.. então o óvulo, o óvulo solta aí uns, umas químicas (risos) que vai possibilitar que ele mesmo, né? Que ele seja fecundado. Não é interessante isso? Tem nada a ver com quem chega mais rápido.

Lu: Ó já responde essa última aqui ó, também.

Lari: Então, o espermatozóide que alcança o óvulo não é necessariamente o primeiro a chegar, mas sim o que foi selecionado pela célula reprodutora feminina por meio de quimioatraentes, né? Não é fantástico isso gente?

Participante 22 : é engraçado que eu respondi na primeira, eu não sabia, né? Não tava sabendo. Aí na primeira eu fui lá, fui respondendo, aí eu respondi na primeira que era, mas na última eu respondi que era também. Que é.. então ficou tipo assim, embolado, porque na última tava dando a resposta mais ou menos da primeira né?

Lari: hum hum.

Lu: Não era uma certeza né?

Lari: E essa... E essa segunda pergunta gente Em 1672, graças ao microscópio, a existência dos espermatozóides, os cientistas da época aderiram à teoria que defendia que dentro de cada um existia uma pessoa minúscula, uma imagem de um homem. Perfeitamente acabada. O que isso faz vocês pensarem assim, sobre a Ciência, enfim. Isso parece um absurdo, não parece, parece plausível, o que que vocês acham?

(silêncio)

Participante 11: É totalmente machista, né? Dizer que (ri)... desculpa, dizer que existe uma pessoa minúscula e que ela é a imagem do homem. Aí a gente tá menosprezando, totalmente, a.. a.. o papel da mulher nessa reprodução, né?

Lari: E, essa, essa, afirmação é verdadeira? Eles pensavam assim mesmo os cientistas da época? Alguém conseguiu achar essa, essa resposta?

Participante 12 : Eu não entendi, na verdade, eles pensavam que (incompreensível) era o homem?

Lari: É isso, é isso que a gente tá tentando descobrir. Se eles pensavam isso realmente ou não.

Participante 12: Não, mas na afirmação, na afirmação, teoricamente o homem, ou interpretei mal?

Lu: De qual delas você tá falando Gê?

Participante 12: Da 1967...

Lari: É uma afirmação dizendo que os cientistas compreen... aderiram, né, uma pessoa minúscula nesses espermatozóides, que tinha uma imagem à semelhança do homem.

Participante 12 : Ah entendi, agora entendi.

Lari: E aí, é verdade isso, gente? Eles pensavam isso? (silêncio) Ou é fake news? (risos)

Participante 12 : Eu não sei, acho que não.

Lari: Lu, cê tem a resposta aí? Que acho que não deu tempo de todo mundo lê.

Participante 22 : Eu acho que deve ser verdade, porque até então ainda tem gente que pensa isso (risos), que um espermatozóide vai, é uma pessoa (risos). Imagina antigamente, né?

Lu: É verdade que ele considerou isso, é verdade. Que ele considerou. Mas não é verdade que é. Gerou uma fake news (risos). A V. levantou a mão, V., cê quer falar? Tá fechado o áudio.

Participante 3: Não, não, eu tava na realidade tava vendo se eu encontrava essa informação.

Lu: Ah, tá. Mas isso foi publicado.

Fer: Um minuto hein, gente?

Participante 22: Até porque seria até estranho você pensar que cada espermatozóidezinho é uma pessoa, porque imagina... é uma loucura.

Lari: Então, como é que.. que que... que que isso faz vocês pensarem a respeito da Ciência, assim, em geral? Como é que o cient... como é que isso não choca, assim. Senti... né? Acho que tem a ver com o que a Liliane tinha comentado, talvez...

Lu: (falando junto com a Joy) uma fala bem bacana no outro.

Joy: Eu ia falar isso agora.

Lu: Então diga.

Joy: Eu acho que é importante também a gente pensar na Ciência hegemônica, né? E nas políticas hegemônicas e na hegemonia que a ciência e a literatura vão ter. E a gente discutir: quem escreve? Pra quem se escreve? E quem faz a manutenção dessas, dessas concepções que somos envolvidas no decorrer da história. Porque a gente tem que pensar nossa função também enquanto educadores nesse processo de construção de uma política e de uma ciência hegemônica. Quem constrói, pra quem constrói, para quem se escreve e quem faz a manutenção.

Lari: E aí a gente precisa, pra isso, né Joyce, pensar que a ciência é feita por homens né, em grande maioria. E isso, né, atravessou aí séculos e séculos a ponto da gente não aprender sobre isso, né? A ponto de até hoje, como a Lu apontou, isso ser verdadeiro.

Joy: Como você pontuou também Lari, no outro, ela é feita por homens. Por homens, brancos, héteros que vão escrever de acordo com aquilo que eles entendem que é ciência e determinando também qual o lugar social que os corpos, que são os outros, tem que ocupar, né? Fernanda falou que a gente tem 3 minutos de chorinho.

Lu: É.. e aí dá pra gente trazer uma conversa que a Liliane, fala, cê ia fala primeiro. Vai que você diz ... isso que eu ia falar agora. Conte aí. (risos)

Participante 11: Não, eu só ia comentar o quanto isso pode ter um reflexo muito, assim, extremamente negativo, né, numa sociedade. O resultado de uma, né, de um estudo científico que deveria ser algo assim, que a gente acreditaria talvez, com uma certa veemência e o impacto que isso pode ter em toda uma sociedade. De acreditar que esse pensamento, muito retratado por homens, né, vai acabar sendo tomado como verdade de uma certa forma. É um perigo muito grande mesmo, são coisas que a gente realmente precisa pensar sobre. É até meio inacreditável que a gente credi.. que a gente pense que isso realmente aconteceu um dia, né? A gente...

Lu: ...E um dia né? Se a gente for pensar, não sei S. se é isso que você quis dizer, mas não é um dia, se a gente for pensar nos dias de hoje. Quem é que sai pra se investigar tudo se "ah, não tá dando certo, não tá engravidando". Quem é que começa a investigação, que é virada de ponta cabeça e tudo o mais? É o homem ou a mulher?

Participante 14 : A mulher.

Lu: Então, mas nessa lógica, né? Do que a gente vai entendendo e discutindo, quem deveria então, né?

Participante 11: É a mesma situação da música que a gente tava discutindo antes, né? Eu falar da Amélia, mas eu sendo um homem, como vocês comentaram, branco, ali né, numa, numa classe social muito privilegiada e eu me colocando nesse lugar de falar de uma mulher. E eu acho que é uma situação muito parecida aqui, é um homem, né, falando de um lugar que não vivencia e de que não é a pessoa que deveria se pôr nesse lugar de pesquisador, né?

Joy: E mesmo enquanto homem, eles pesquisam, e eles acabam... e nós enquanto mulheres, também acabamos fomentando ainda, a gente corrobora com essas pesquisas, porque é preciso a gente pensar quem escreve, escreve pra alguém e esse alguém ainda faz a manutenção e quem faz a manutenção dessa ciência hegemônica que tá posta aí, né? Talvez seria o fato da gente de repente começar a pensar de uma forma mais decolonial. 1 minuto.

Fer: Fechando viu, meninas?

Lu: Pensando nessa, nesse decolonial, né, de sair dessa caixa, dessa coisa tão estrutural. O que então, a gente deveria levar pra sala de aula, e quantas perguntas... Porque aqui a gente né, todo mundo adulto, e a gente também quando tá fazendo esse planejamento também é surpreendente pra gente as coisas que a gente vai descobrindo, né? É.. e na sala de aula, que a gente, quem é que, que informações a gente tem? Se a gente for falar então

na questão de raça, na questão de gênero, quem é que a gente leva pra esses meninos ouvirem. Gênero então, ainda, mais ainda questionável. Porque, como que se apresenta? Os pais quase, né? E aí fica...

Lari: Eu acho que só pra fechar, então, o que a Joyce falou, o que a Lu falou, o que a Liliane falou, assim, eu acho que, o que é mais importante a gente levar, são essas perguntas. São essas perguntas, né? Quem é que falou isso aí?

Joy: Tem só uma no chat, também, da Sabrina.

Lari: Ah, não...

Joy: Sabrina colocou, (lendo o chat) e apagando o que não é interessante deles também, né?

Lari: Então, por isso a pergunta. O que é que tá apagado aí? O que que não foi dito? Quem é que não tá nessa pesquisa? Quem é que não fez essa pesquisa? Quem é que não falou nessa pesquisa?

Lu: Quem não foi ouvido?

Lari: Quem não foi ouvido, né? É.. enfim... tudo isso.

Participante 3 (Valéria): E os motivos, né Larissa. E os motivos pelos quais essas pessoas não foram ouvidas, essas pessoas não aparecem, essas pessoas não tavam ali.

Lari: Por que, né?

SALA Linguagens Grupo 2 (breakout room):

Sandra: (fala cortada) pra gente fazer esse texto (risos)

Rafa: Não, eu já coloquei sabendo que seria uma grande provocação e é complicado né? É realmente, porque a gente que estuda, né, e vê o que acontece é muito puxado. Mas tem que... é.. em partes é bem necessário que abra os olhos pra a sociedade que nós vivemos.

Cláudia: Sandra?

Sandra: Vamos? Dá pra começar?

Cláudia: Vamos começar? Uhum?

Sandra: Acho que sim.

Rafa: Sim.

Sandra: Então agora gente, a gente , essa sala é a sala das Linguagens, então a gente vai convidar vocês pra mudar de ritmo. e agora a gente vai pro samba. Mas a gente, e a gente vai prum samba que é muito conhecido pelos brasileiros, que é, que fala de uma mulher. Que é a Amélia. E aí eu queria propor um pouquinho sobre essa reflexão de quem é a Amélia. Como é a Amélia? Mas a gente não vai explicar quem é a Amélia, não vamos contar quem é a Amélia, a gente vai representar, demonstrar quem é a Amélia. Então eu vou dar um minutinho, pra vocês se prepararem, pensarem nessa mulher. Se vocês precisarem pegar um objeto de cena, alguma coisa que vai ajudar vocês representarem quem é a Amélia. Cêis podem usar, é... podem usar objetos, podem usar sons, podem fazer mímica, a gente só não vai contar quem é a Amélia. Tá? Na hora que vocês tiverem preparados, a gente vai fazer junto, vamo contar junto, né? Com essa linguagem corporal, quem é a Amélia. Tá? Cêis quiserem pegar algum objeto da casa, qualquer coisa, fica à vontade.

Participante 7: Sandra eu tava na outra sala, eu fui removida e trazida pra cá e cheguei no meio da explicação, desculpa.

Sandra: Ah tá, então...

Participante 7 :Se você puder repetir pra mim.

Sandra: Tá, então o pessoal se preparando com essa Amélia aí, então, essa sala é a sala das Linguagens, a gente vai discutir a questão das linguagens e eu tô convidando vocês pra mudar de ritmo, a gente agora vai pro samba e a gente vai falar de um samba que conta a história de uma mulher, que é a Amélia. E pra gente pensar nessa Amélia, quem é a Amélia, como é a Amélia, o que faz a Amélia, a gente vai representar. A gente vai demonstrar quem é a Amélia, juntos. Então dá uns minutinhos aí, a gente vai fazer junto quem que é essa mulher. Tá bom? Cêis tão preparados?

Cláudia: Eu Tô.

Sandra: Tão preparados? (risos) Então vamos lá. Só pra gente fazer essa cena eu vou contar até 3 e a gente vai mostrar quem é a Amélia. Vamos lá?

(pessoas mostram em ações com limpeza da casa, segurando detergente, louças, boneca).

Sandra: Muito bom, muito obrigada. Então agora vamos curtir o samba. Todo mundo já mostrou aqui a Amélia. Vamos curtir o samba. A Vivi vai passar um vídeo pra gente e aí tem umas perguntas. Será que as perguntas aparecem aqui no chat? Ah, o Rafa já colocou as perguntas também. Pra gente assistir esse vídeo, a gente vai pensar nos modos de representação nesse vídeo. Que é a multimodalidade. Então a gente, esse vídeo ele compõe esse texto, né? Então a gente vai olhar: o enquadramento, o foco da câmera, quem são as pessoas que aparecem, o ritmo dessa música, quem são esses intérpretes, esse gênero musical, tem objetos na cena, qual a relação disso, desse modo de apresentação pra pra essa, pro significado, pro sentido dessa mulher, dessa Amélia. Então a Vivi vai passar as perguntas tão aqui no chat e a gente vai discutir depois. A gente vai assistir.

(Inicia o vídeo de Mário Lago com a música “Ai que saudade da Amélia”).

Sandra: Muito bem. Cêis tão conseguindo ver as perguntas aqui no chat? Tão? A gente não precisa responder na ordem, é... mas são perguntas pra gente... pra levantar essa discussão, fiquem à vontade pra abrir o microfone e contribuir aí com a gente.

Cláudia: B., cê quer falar sobre isso?

Vivi: É assim? Vamos ter que chamar pelo nome então as pessoas?

Cláudia: É que ela escreveu no chat, eu achei um barato o que ela escreveu.

Vivi: Ah, fala aí B.

Cláudia: Nossa barato foi tão antigo, eu ainda tô nos anos 60. Sacou, mora? Aliás, morou? (risos) Morou, era sacar.

Vivi: Acho que a B. tá com problema de vídeo. Voltou.

Participante 9: É... eu não sei se vocês tão me ouvindo.

Vivi: Sim.

Participante 9: Ou me ouvem? (vídeo trava)

Sandra: Sim.

Participante 4: Ao.. é.. posso falar? É pra falar.. aquela pessoa.

Sandra: Sim, é, eu acho que a B. queria falar mas tá caindo.

Participante 4: É tão engraçado, Sandra, porque não sei se isso até linca um pouco com os multiletramentos, mas assim, é... Ouvir essa música na verdade me fez pensar em outra música e linkar com outras músicas, é mais do que ficar pensando nessa música exatamente. E aí queria até compartilhar uma com vocês, talvez cêis usem também, que é uma, assim, nessa mesma, quer dizer, mais ou menos sim, mais ou menos não, que é o Martinho da Vila que fala “você não passa de uma mulher” e tem uma parte que é assim ó “mulher, pelada na cama, você não passa de uma mulher” e aí eu lembrei dessa música e aí eu queria compartilhar. Foi mais isso que eu lembrei, mas eu acho que o que dói mais assim nessa música, nessa letra, é... Esse julgamento constante... ele julga as duas mulheres, ele tá julgando, apontando o dedo, como se ele fosse sublime, né? Como se ele fosse intocável assim... e que homem é ele, né? Que tipo de homem é esse homem? Que escreve essa letra e pensa nessa mulher. Então é, que homem é esse né?

Sandra: Cêis conseguem perceber isso que a M. falou na composição desse vídeo? Querem comentar os modos de composição desse vídeo que traz à tona tudo isso que a M. acabou de comentar?

Participante 7: É, o que pra mim ficou bem assim é essa questão do julgamento, foi o que a gente viu, né, nas encenações do outro grupo que.. e o peso que carrega a mulher, né? Porque você não pode ser a mulher que tem independência, porque o bom era a Amélia, mas a Amélia também tinha que passar fome, tinha que ser submissa, e que.. e a que custo, né, isso tudo? E pra ele tudo bem. Então vamos exaltar aqui bem o... o cantor, o compositor aqui, quem que é né? Eu sou eu e a Amélia, coitada de vocês.

Cláudia: Pegando um gancho no que as meninas tão dizendo, quando vocês acham que esse vídeo foi produzido, que a música foi composta, que...

Sandra: Só um minutinho, Cláudia, acho que a P. queria comentar alguma coisa...

Cláudia: Então vai.

Sandra: pra pegar um gancho da M. e comentar. Pode ir lá P. Desculpa, Cláudia.

Cláudia: Magina.

Participante 19 : Não, magina. Eu só ia falar que o, o mais interessante pra mim, é que não aparece a mulher em momento algum, essa “mulher de verdade” ela não é retratada, né, na, na imagem do vídeo. Ela tá oculta. Será que ela existe?

Sandra: Muito bom. Pode falar Cláudia.

Cláudia: Muito bom. Não eu ia pedir pra gente pensar quando é que será que essa música foi composta, essa letra foi escrita. É, esse tipo de percepção da mulher remete à alguma data? Porque a gente tem a data no vídeo que aparece foi a produção do próprio vídeo, mas será que essa data bate com a letra, com a composição da letra. Mário Lago e Ataulfo Alves.

Participante 1: Eu, o que eu queria falar, assim, pensando no que a Cláudia falou assim, a gente sabe que é, antigamente é, essa coisa era muito mais, hã, aberta, né.. esse preconceito, essa obrigação da mulher em servir, em ser maravilhosa, aquela... perdão da palavra, mas não tem bebê aqui, aquela puta na cama e aquela dama na sociedade, então né? Mas aí assim, ela era aquela abençoada, santa, certa, mas eles olhavam pra outras, né? E assim, hoje, apesar disso ser muito mais exigido por nós, debatido por nós mulheres esse preconceito ainda é muito claro quando a gente vê, por exemplo, músicas de funk, músicas que exaltam o corpo da mulher enquanto um pedaço de carne, enquanto é, a gostosona, as próprias, próprio, mulheres mesmo cantam letras de música, que sabe, que... Esses dias eu tava lendo, vendo uma letra da, daquela.. Ah meu Deus esqueci o nome dela.. tanto que eu conheço que esqueci.. uma que participou daquele Big Brother Brasil lá, que tinha, é.. aquela música dela fala do bumbum.

Vivi: Pocah.

Participante 1: Não. É isso mesmo.

Rafa: A Valeska, não é?

Vivi: Não, a Pocah.

Rafa: Ah, Pocah, Pocah, Pocah é verdade, verdade.

Participante 1: A música dela fala assim, né, que ela não é, em outras palavras, que ela não é pra qualquer um assim, né? Tipo, tira, tira a tua, o teu olho de mim porque eu não sou pro teu bico, assim, em outras palavras. Só que assim, até mesmo isso, exalta, né, a questão da mulher enquanto gostosa, enquanto carne, enquanto.. né.. e esse quem, muito pouco se vê, dos homens defenderem a mulher, enquanto mulher, enquanto ser pensante, enquanto uma intelectual, quem faz mais isso somos nós mesmos, né? As mulheres. Então apesar de a música ser antiga, apesar de ter sido lançada lá em, nos anos 70, hoje a gente ainda tem isso. Só que é muito mais oculto. Até a questão do preconceito racial eu também acho que ainda existe muito, a gente ainda vê muito, só que hoje como dá cadeia, como não sei o quê, hoje é muito mais implícito, né, na palavra das pessoas. Ai, eu gosto, eu tenho amigos negros, mas... ai não sei o quê, não sei o quê, mas.. Né? Não é assim tão abertamente como, como o Rafael brincou, né, falou lá no texto, mas a gente vê, né? É meio claro no mundo assim, que a gente percebe algumas coisas, né? E isso, pode não ficar claro, porque na televisão se você for assistir, sou suspeita a falar, eu não gosto de televisão, é.. se for assistir televisão você vê lá, um discurso maravilhoso defendendo a mulher, um discurso maravilhoso, sabe do do Hulk, todo mundo, os artistas, ninguém tem preconceito, ninguém não sei o quê, mas vai pras redes sociais, rapidinho a gente encontra. Quando as pessoas acham que tão em liberdade, acham que podem falar qualquer coisa, rapidinho a gente vê esse preconceito bem escancarado não é? Então..

Sandra: Esse salto no tempo que a Ana deu é, ai Fer a gente vai precisar de chorinho.

Fer: Agora não vai dar a gente tá..A gente tem.. tamo com 20 minutos só.

Sandra: Tá.. então eu vou aproveitar esse salto no tempo que a Ana deu pra falar de como que a gente continua, né? Nessa situação, a gente tá falando de uma música da década de 40 e a gente vê ela tão atual e eu vou convidar vocês pra ver um próximo vídeo pra gente fazer a mesma leitura, a mesma discussão.

(Vídeo Gaby Amarantos)

Sandra: Então gente...

Participante 1: Amei, amei! Nossa, se isso é (incompreensível)

Sandra: E aí, a gente fazendo uma leitura multimodal, além dessas reflexões todas que a gente tem feito, quais são os modos de representação, que que é diferente nesse vídeo?

Participante 7: Aqui a gente só vê mulher, né? Então acho que já começa por aí. A letra também é diferente, né? Que não descarta a Amélia, né, a Amélia “também é mulher de verdade” acho que isso é, é legal. Porque...

Participante 1: A Amélia foi a primeira, que aguentou o tranco.(risos)

Participante 7: Sim, e não julgar também a escolha do outro né? Se ela quis ter essa vida, muito provavelmente ela não teve escolha. Mas eu tô aqui para que ela tenha a escolha da liberdade, se ela quiser escolher a liberdade, né, que eu não julgue, né, que eu estenda a mão pro que ela precisar, enfim. Então a gente já, já dá acho que outro ânimo até, né? A gente vê as carinhas das meninas aqui. No outro tava todo mundo mais assim, e nessa já tá todo mundo mais sorridente, batendo palma depois...

Participante 4: E eu acho legal mesmo o diálogo de uma música com a outra, como se ela tivesse respondendo essa música passada de décadas atrás, trazendo uma resposta futura, né, pra essa música passada, assim, é legal.

Participante 19: Será que dá tempo de falar, ou vai fechar na minha cara essa sala?

Sandra: Solta a voz aí P., a gente segura.

Participante 19: Uma sutileza bacana é que no primeiro momento em que ela fala da Amélia, a câmera sai, ela sai da cena e foca no instrumento musical, fazendo referência também à gravação anterior, ao videoclipe anterior, né. Então essa Amélia também não aparece, a coitadinha.

Sandra: Porque tem uma apropriação aí, né? Ela se apropria, né até desse ritmo, desses elementos que tão ali no outro que são, que tem a representação da masculinidade. Tem só as mulheres como vocês comentaram, né? A Amélia também é mulher de verdade. A Vivi fez uma pergunta lá no outro grupo, quero que a Vivi comente aqui a gente já tá quase fechando.

Vivi: Bom, minha pergunta foi, assim, que representação vocês fizeram no começo, né? Se era a representação da Amélia no primeiro vídeo, ou será da Amélia do segundo vídeo.

Sandra: A M. também quer comentar, pode...ah seu microfone tá fechado M.

Participante 7 : Não eu só fiz assim (mostra o dedo com número 1) do primeiro né? Porque a gente pensa assim na Amélia, a mulher sofrida, que tem que dar conta de tudo, né.

Vivi: Eu não se vocês viram, eu tentei fazer uma representação diferente, mas claro eu já sabia, mas tem uma representação, que assim como a M. eu sempre lembro de uma canção que é de um RAP da Bia Ferreira, que é “Não precisa ser Amélia” e aí ela fala “Não precisa ser Amélia pra ser de verdade, seja preta, indígena, trans, nordestina, não se nasce feminina, torna-se mulher”. E eu acho muito legal porque ela traz essa ideia, o que que é essa mulher, então, hoje em dia? O que que é ser Amélia, ou não ser Amélia? A Amélia não pode sair pra lutar, pra conquistar as coisas, mas ela também é uma mulher. Mas pra ser de verdade não precisa ser só a Amélia a mulher de verdade, né.

Cláudia: Tem mais alguma coisa em relação às imagens que chamou a atenção de alguém?

Participante 19 : A própria cor né, do vídeo. O primeiro preto e branco e esse colorido.

Cláudia: Perfeito. Mais alguém?

Sandra: E a Gaby coloca um colorido, né? Que é pra..

Cláudia: Causar!

Sandra: Os adereços, né? Cêis observaram os adereços?

Participante 1: Ai gente, ah, depois da encenação que vocês fizeram com relação ao preconceito, racismo não tem como não evidenciar no vídeo essa negra linda, maravilhosa, com esse cabelo maravilhoso, com essa cor maravilhosa, pra mostrar que ela é uma mulher de verdade, entendeu? Que tipo assim, passou, já foi já, sabe, ela é uma mulher linda e maravilhosa, com a cor dela, com o cabelo dela, do jeito dela, entendeu?

Vivi: E quanto a esse adereço aqui na cabeça dela, o que que é isso aí?

Participante 1: Aonde? Ah...

Participante 19 : Costela de Adão, né? (risos)

(Outros participantes repetem “Costela de Adão”)

Cláudia: Muito bom.

Participante 4 : Parece uma folha dourada assim, de uma samambaia eu achei.

Cláudia: Tem uma representação, não é por acaso.

Participante 1: Não consigo identificar assim, o porquê.

Participante 4: Porque quando Adão e Eva comeram da maçã eles colocaram a folha para cobrir o sexo, talvez.

Vivi: Boa essa, agora ela pôs foi bem na cabeça, né? (risos)

Sandra: Isso, a gente tá quase fechando e eu queria comentar né? Como a Ana trouxe que mesmo passando todo esse tempo, e tendo essas outras mulheres que discutam essa narrativa que é o “Free Amélia” que a gente ainda tem, né, essa luta como a Ana comentou. O Funk que traz toda, toda a questão da Amélia à tona. Então é uma disputa mesmo, uma disputa narrativa nesse campo ideológico e nas nossas lutas ideológicas. Queria agradecer vocês pela participação, por ter debatido com a gente, por ter feito a Amélia com a gente. Muito obrigada, palma pra todas. E a gente já tá sendo roubado lá pro grupão. (risos)

SALA GERAL:

Fer: Muito bem, deu tempo de pelo menos acabarem de falar o que estavam falando? Ou foram abduzidos total? Bom, antes da gente seguir, a gente... fez uma pequena confusão com os horários, então a gente mandou no convite nove, e távamos, ou... 19 e távamos marcados 19h30 às 21. Antes da gente dar sequência, saber se a gente faz toda a proposta ou se a gente faz uma (faz barulho com a boca - SHHH)a gente quer saber quem pode ficar até as nove e meia. Levanta a mão que a gente vê. Aí a gente já... Povo não, se a maioria pode ou não pode. Pode levantar a mão física.

Luciana: Isso gente, levanta amarelinho que facilita, adorei, vai ficando amarela.

Fer: É... puder fazer no amarelinho...

(Luciana ri)

Fer: Gente, de nós, levante também porque assim facilita. Na contagem dos, das pessoas. Temos 45, 16 disseram que podem, mas os demais, com a mãozinha né, não sei se mais alguém. Bom então tem outros que podem também, quem não tiver a mão física, pode levantar a mão, a mãozinha, pode levantar a mão física mesmo e a gente (risos)...Bom então a gente vai fazer assim, vamos ficar até às nove e quinze, que tal? Assim a gente compensa pra todo mundo, que tal? Podem abaixar as mãozinhas. Deixa eu ver se eu consigo abaixar de todo mundo, não, então tenho que cada um tem que abaixar a sua mesmo.

Alex: Conseguiu, abaixou.

Fer: Abaixei? Ah, então alguém. Isso é coisa de Lu. Bom então vocês tiveram esse momento pra fazer essa reflexão a partir de duas disciplinas pedagógicas, né, que vocês tiveram aí, uma a de Ciências e a outra a de Língua/Literatura. O que a gente quer agora, com vocês, é pensar: a partir dessas reflexões que vocês fizeram, como é que a gente pode pensar em formas de atuação na sociedade? Como é que a gente pode refletir sobre o nosso papel, como é que eu vou seguir em frente a partir dessa reflexão que eu fiz. Porque a gente partiu de uma, de situações de injustiça, de opressões com o Teatro do Oprimido, fizemos reflexões sobre o papel e o poder feminino e agora a gente tá chegando numa proposta de pensar aquilo que poderia ser uma mudança, uma transformação social. Então eu vou pedir à Joyce pra começar compartilhando com a gente. Cê quer que eu compartilhe Joyce? O slide?

Joy: A Lu ia compartilhar.

Fer: Então beleza, e aí a gente vai falar um pouco sobre uma das ações que a gente já conhece que estão ligadas à essa temática de hoje. É isso.

Joy: Então, pessoal, é, a gente vai conversar um pouco agora sobre as políticas de reparação. Que que são as políticas de reparação? A ideia é mudar o paradigma, né? A gente tava falando agora na sala sobre a gente ter um pensamento decolonial, no que tange essas políticas e essa construção de ciência, porque a gente conversou muito sobre quem faz, a ciência hegemônica, quem faz a manutenção dela, e quem ainda segue acreditando

que essas são as ciências que devem ser estudadas na sala e dessa forma. Então, a gente vai agora pro movimento de pensar as políticas de reparação e aí a gente tem também já um outro conceito porque bel hooks vai trazer pra gente que a questão de utilizar a palavra “afirmativa” ela traz uma, ela é bem carregada de um tom de que aquele que oprime tá dando algo aos desfavorecidos, então ela vai dizer nessa epígrafe (lendo): “Era como se a palavra “afirmativa” significasse que um grande “sim” estava sendo concedido aos desfavorecidos pelos favorecidos, o que reforçou a própria estrutura de domínio paternalista que se tentava compensar”. E aí com essa questão, bel hooks vem e traz pra gente, pode passar Lu, vem e traz pra gente o conceito de Políticas de Reparação, ou Movimentos de Reparação. Por que? Porque entende-se que aquele que oprimiu, ele não te dá nada. Ele faz um movimento de reparar as... as opressões que foram causadas pela questão de estarem dentro de uma sociedade que criou opressões estruturais. E aí a gente trouxe pra vocês, dentro dos movimentos de reparação, a Lei Maria da Penha. Que é uma das ações lidas no Brasil como uma das ações afirmativas, mas a gente tá querendo ressignificar esse termo e trazer pro movimento de reparação. Então é uma ação de reparação presente que visa o empoderamento das mulheres a partir da diminuição das desigualdades sociais, políticas e econômicas. A Lei Maria da Penha ela é protetiva dos direitos das mulheres e restritiva de direitos dos agressores. Por que? É importante a gente entender que ela vai restringir aos homens alguns direitos que eles tem, mas porquê? Porque ela vai ao encontro de proporcionalidade, ou seja, ela traz para as mulheres direitos protetivos em relação à violência, em relação ao direito de acesso ao, a algumas questões. E ela nega a esses homens o direito de estarem próximos a essas mulheres, de estarem próximos aos corpos dessas mulheres e aí a gente vai ter uma proporcionalidade nessa sociedade. E, que... numa sociedade que se pressupõe equânime, né? Isso deveria acontecer. O Brasil é o país onde mais ocorrem feminicídios, é o 7° no ranking de 84 países. Em 2020, segundo levantamento do G1, do 889 homicídios, com raça informada, porque a gente ainda tem uma questão de associa... das, dos estados não fazerem esse levantamento com essa questão de raça, 73% das mulheres que foram mortas, eram negras. E há também uma questão de que há uma discussão entre as mulheres indígenas, de que a Lei Maria da Penha não chega para elas também.

E aí pensando sobre isso, sobre as políticas de reparação, a Lei Maria da Penha, a gente quer pensar com vocês a produção de mudança social, que seria uma prática transformada. E aí, a gente vai pensar junto construções de ações de políticas reparadoras como exemplos de fazer na sala de aula, nas escolas de vocês.

Fer: Pra isso, cêis vão voltar nas salinhas, mais uma vez, e lá vocês vão compartilhar possíveis ações que vocês fariam, nas práticas de vocês, nas escolas, nos contextos em que vocês atuam, considerando isso que vocês discutiram e essa Lei que a Joyce trouxe como uma política reparadora. O que seria possível fazer junto aos alunos, aos demais professores, em, em... qualquer contexto formativo. Então vou abrir as salas e adeus minha gente. Só que agora vocês tem só 10 minutos, hein. Veja bem minha gente.

Breakout Room 1 (sala Linguagens - 53'):

Claudia: Olá pessoal.

Sandra: Voltamos aqui (risos). Será que tá faltando mais alguém?

Claudia: Olá pessoal, Rafael não entrou.

Vivi: Ué, o Rafael tá ali.

Sandra: Rafael tá aqui.

Cláudia: Ah, eu não tô vendo... Ah, apareceu você Rafael. B., Y., pronto acho que estamos quase todos, Vivi...

Participante 9: Tudo bom? A minha internet está muito instável, às vezes consigo, às vezes não, vamos lá. (risos).

Vivi: Talvez se a gente fechar as câmeras, talvez fique melhor pra ela, será? Vamo testar? (todos fecham as câmeras)

Vivi: Tenta agora B., vamo vê se ajuda.

Participante 9: Vamo vê (risos), fechei, né. Tentei falar na vez anterior, mas tudo bem. Ah, agora a questão é como, como trazer isso pra, pro nosso universo, não é?

Vivi: Isso, em que medida a gente poderia pensar, ou vocês pensam, analisando aí o seu contexto, né? Vocês podem falar a partir do seu contexto, o que vocês acham que poderia ser feito, né? De medidas reparadoras, com relação à mulher. É isso né, Sandra, Cláudia?

Cláudia: Sim.

Sandra: Sim.

Cláudia: É isso. Como é que vocês pensariam, nessas reflexões, nos contextos das escolas, das universidades, onde vocês atuam.

Sandra: E pensando nesses, nessa sequência que a Fê apresentou pra gente né? Do Multiletramento Engajado, né? Da imersão. Como que seria possível pensar o que a gente vivenciou aqui, numa atividade lá na escola.

Participante 1: Uma coisa que... pode falar?

Cláudia: Sim, A.

Participante 1: Uma coisa que eu acho, ahn, que eu acho legal, assim, nunca me adentrei, de verdade, no assunto, mas de ouvir bastante falarem, de ouvir algumas matérias a respeito, que no Japão, eles tem ensino de disciplinas, é.. ensinam as meninas e meninos, é, as tarefas da casa, domésticas, cozinhar, é, limpar... E algumas pessoas criticam isso, que é que é, ensinando trabalho infantil, é, outras pessoas acham louvável que tá ensinando eles a serem mais independentes, mas eu acho que algo nesse sentido poderia ser feito na escola, algo parecido, poderia ser feito na escola. Na, no sentido de educar os meninos é, que, tarefa de casa, por exemplo, não é só função de mulher, que lavar louça, fazer, comida, limpar a casa, cuidar de filho, não é só função de mulher. Porque o que que acontece, a gente fala tanto em preconceitos, mas as próprias mães educam os filhos errado. Educam pra ser...

Vivi:(interrompendo a fala) E onde que, em que disciplina, quando você pensa uma disciplina pra ser feito isso, né? O que, como, em que disciplina poderia ser feito isso?

Participante 1: Eu vejo isso nos anos iniciais. Que é quando eu acho que tá sendo mais formado essa questão do caráter, ainda das, das, primeiras vivências. Porque a criança entende a coisa diferente. Porque o preconceito se forma ao longo do tempo, né?

Vivi: Sim.

Participante 1: uma criança, assim, não sei.

Vivi: Então a gente já tem um ponto da A., né? Que ela colocou essas medidas de trabalhar preconceito com os anos iniciais. Aqui no chat a gente tem também a M. colocou que eles tem trabalhado a leitura de textos que trazem o outro lado. E, pa... E concurso que são leituras que exaltam o papel da mulher. Nós temos duas coisas. Alguém mais gostaria de acrescentar? A M.?

Participante 4: Oi Vivi, eu acho que... dos anos que eu trabalhei, trabalhei muito no Fundamental I, anos finais e um pouco no 2º ano também, eu acho um pouco os agrupamentos que você faz na aula pode ser um caminho interessante pra você começar a observá-los, né, então observar, é, um grupo só de meninos, um grupo só de meninas, então juntar duas meninas e um menino, e ir revezando esses agrupamentos mistos, observando, anotando, pra depois, é, talvez, pensar num, numa coisa, é, pontual, né, que às vezes aparece na sala de aula, né? É, então eu acho que os agrupamentos são uma maneira legal e observar esses agrupamentos, os diálogos desses meninos e meninas que aparecem nesses agrupamentos. E daí, tentando buscar alguma coisa pra trabalhar o que vai aparecendo nesses diálogos, nesses agrupamentos, e, e, acho que o que a M. trouxe, trazer textos, é personagens femininas, pensar nas mulheres da minha família, e, e, ir por aí. Acho que seria legal.

Cláudia: Pensar nas mulheres da minha família, achei uma contribuição bem legal, M.

Vivi: Bem legal, e a C. levantou a mão.

Participante 18: É, eu trabalho com Fundamental I também, e a gente tem discutido bastante textos argumentativos, né? E as crianças, um dos temas que a gente trouxe pra eles foi brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas. E eles tinham que argumentar se existe ou não esse tipo de brincadeira. Acho que foi uma atividade bacana de fazer e eles

mesmos foram, é, quebrando os argumentos deles mesmos, sabe, assim? Acho que é uma forma de trabalhar com eles também, nessa forma de argumentação, né? Eles mesmos discutindo entre eles o que que é uma brincadeira de menino ou uma brincadeira de menina, com o trabalho de texto e deixar eles falarem e isso acaba trazendo o conhecimento que eles vêem em casa também, a gente conseguiu perceber muita coisa que eles viam em casa e como eles percebiam que tinha alguma coisa errada também dentro da própria casa deles. Foi muito bacana, realmente é algo legal de fazer.

Vivi: Ah...Bem legal. Até parece a ideia de agrupamento da M., mas aí fazendo outras discussões.

Participante 18: Isso.

Vivi: E outra é a P.? Tá com a mão levantada.

Participante 19: Eu só, eu trabalho com material didático, não tô na sala de aula tem um tempinho, mas eu trabalho com material didático e, uma coisa que a gente faz, eu acho que tem isso que vocês trouxeram de trazer isso pra pra luz, trazer isso pra consciência, mas um trabalho que a gente também faz, no material didático, é um trabalho mais é, que pode ser mais invisível, sabe? Porque a gente encontra muita barreira na própria escola, a escola não quer discutir gênero, a escola não quer discutir racismo, a escola não quer entrar em temas polêmicos, então uma das saídas, que, que quem trabalha com didáticos tem trazido é por exemplo, eu vou fazer uma atividade que é, sei lá, roupas. Eu vou ensinar vocabulário de roupas em inglês, eu posso fazer essa atividade com o bonequinho caucasiano, usando as roupinhas ali bonitinhas ou eu posso trazer diversidade de etnias diferentes, homens e mulheres, com corpos diferentes, magrinho, gordinho, e é uma atividade que não tem nada a ver. Mas a, a ideia de trazer essas imagens é pra gente tirar aquela cara de família Dorian do material. É pra normalizar, né? Eu vou mostrar um professor, eu vou mostrar um professor de crianças, porque que eu não vou mostrar um professor homem? Eu vou mostrar um médico, porque que eu não pode ser uma mulher negra? Então esse trabalho mais de bastidores é um trabalho que a gente consegue também trazer pra sala de aula, né, na hora de trabalhar com os meninos. Ensinar as profissões, o vocabulário, enfim, eu posso trazer imagens que quebrem os tabus, né? Pra aquela menina, negra conseguir se ver, “não eu posso ser médica, não é só pra pessoas brancas”, né? “Eu também posso ser médica”, é isso.

Vivi: É. Encontrando um caminho aí, na pergunta que a Bel fez aqui né, no, no chat. Não sei se todos viram.

Sandra: Era isso que eu ia comentar, que a Patrícia comentou uma coisa que até a Bel coloca ali ó: “Como implementar mudanças? Se a liderança da escola é opressiva?” A, a, é a P. comentou alguma coisa com relação ao currículo, quem quer complementar, quer colocar...? Fala Fê.

Fer: Eu quero colocar, que assim, escolham...

Vivi: Fernanda não pode falar.

Fer: Não, só quero colocar pra vocês escolherem um relator pra fazer um resuminho do que vocês pensaram lá na plenária, tá bom? E a gente, cêis tem mais 2 minutos pra isso.

Vivi: E aí? Quem vai lá falar de tudo que foi falado? A, a M. já ergueu a mão, M.? Foi? Cê fez assim (faz gesto com a mão replicando).

(M. faz que não com o dedo em frente à câmera)

Vivi (rindo): Mas pode ser. Quem gostaria?

Participante 4: Não, mas se ninguém quiser, eu posso fazer. Mas se alguém quiser fazer, ok. Mas se ninguém quiser, eu posso me candidatar.

Vivi: Falando assim, né? Ninguém quer (risos)

Sandra: Essa situação que colocou, que a B. colocou, é muito comum? Cêis querem comentar? Querem trazer? Se não é nessa.. Eu vejo assim, se não é nessa instância é em outra, são em outras né? Mas a gente sempre tem uma luta pela frente. Comenta M.

Participante 4 : É, é bem comum, assim, pelo, eu, eu trabalhei, sei lá, 13 anos em sala de aula, só foram 2 anos em escola pública e a maioria em escola particular. Apesar de ter esse, esse, véu assim que é colocado, bom eu tinha alunos que tinham dois pais, por exemplo, né? Eu tinha alunos que tinha duas mães, aluno que mora com a vó e o pai, então,

é, isso entra, tá lá, mas é bem delicado, sempre foi, né? Então é isso que é interessante, que tá lá, porém, coloca-se um véu, assim, sobre a coisa, às vezes eu sinto, sabe?

Cláudia: Mais alguma contribuição, gente? M. foi voluntariada é ótimo (comentando sobre o que foi escrito no chat).

Mari: Mas aí cêis ajudam...

Cláudia: Claro.

Participante 19: Com relação à liderança da escola, trabalhando com material didático a gente vê bastante isso. O material muitas vezes é, a gente precisa adotar um, uma cara de neutro, mesmo que ele não seja neutro, porque senão ele não consegue entrar nas escolas. Eu acho que nesse ponto, o professor, né, quando eu era professora eu conseguia quebrar isso melhor. Porque a gente trabalha muito sozinho, né? A gente tá na sala de aula, fechou a porta, somos nós e os nossos estudantes e é isso. Então, por mais que a gente tenha, é, uma direção de escola opressora, a gente ainda consegue dar umas escapadinhas, né? (risos)

Cláudia: Sim, eu acho que isso era mais fácil em modelo presencial. Porque agora nossas portas fechadas tão abertas nas gravações de vídeos e aí a gente tá vendo um monte de escalada acontecer, não é? Mais alguém, gente? A gente tem alguns segundinhos (risos). Daqui a pouco a gente é abduzido pra outra sala.

Participante 1: Eu acho que o nosso trabalho...

Sandra: Eu acho que a gente tem que voltar.

Participante 2: Então eu queria só falar rapidinho, eu tenho pouca experiência na, na educação, mas eu fiz um trabalho de de pesquisa, né? De Letras, de pesquisa de Antonieta de Barros, que é aqui da minha cidade, e... Cruz e Souza. E na aula que a gente teve foi muito debatida a questão dela enquanto negra, professora, mulher inteligente, mulher que foi deputada, primeira deputada negra do país. E as meninas que tinham... que tavam na sala, que eram negras, elas se emocionaram demais e elas falaram “eu jamais...” sabiam dela dessa forma, haviam ouvido falar dela dessa forma, então acho que a escola precisa passar mais isso pra eles.

Cláudia: Bom.

Vivi: Muito legal.

Cláudia: Já tamo na outra sala?

Vivi: Então vamos voltar para a sala principal e é isso. Ouvir o que todo mundo pensou também, isso é legal. Boas ideias, pessoal, espero que todo mundo consiga aplicar.

(1:07:17)

Breakout Room 2 (sala Ciências - 55'37):

Joyce (tossindo): Ai, engasguei.

Lari: E aí mulherada? Falo mulherada, que só tem mulherada. Que que a gente pode fazer nas escolas de vocês, nos lugares onde vocês trabalham, onde vocês atuam? Vou ficar quietinha só pra ouvir vocês. Vai lá E.

Participante 10: é, eu acho que uma medida é rever a bibliografia que a gente usa. Tanto na hora de indicar, é, leituras que sejam, é, por lazer ou de livros paradidáticos, de livros didáticos, para dessa forma, mudar um pouco. Claro, quem produz já vai ter uma ótica diferente do hegemônico, então, é, ter um cuidado para evitar sempre, é, não sair daquela linha do que já tava posto, do que já tava ali, é, há, como que eu posso dizer? Dezenas de ano, é, trabalhado da mesma forma.

Luciana: Estruturado, né?

(Participante 10 balança a cabeça positivamente)

Luciana: Essa é a fase mais difícil, né gente, eu acho. De verdade é igual todo mundo fala, meter o pau é muito bom, agora a seleção....

Larissa: Eu acho a mais legal, que é você pode pensar, criar, imaginar, viajar. Se vai conseguir fazer aí é outra coisa.

Luciana: Mas criticar é mais fácil que mudar, Lari.

Lari: Ah sim.

Luciana: Mas é mais legal, sem dúvida.(risos)

Joyce: É a, E. disse pra gente, pra gente repensar a, a literatura. E aí, a partir de repensar a literatura, que mais vocês acham que a gente pode fazer de ações. A gente repensa a literatura e aí? Que mais que a gente pode fazer? Que vocês acham?

Luciana: A S. quer falar?

Participante 22: É... eu... pode... uma coisa que eu trabalho numa ONG, né? E nós fazemos um trabalho com mulheres e uma das questões importantes que a gente tá sempre falando, não é novo, não é isso. Mas, elas, as mulheres, né, assim que eu trabalho numa ONG numa favela aqui no Rio. É.. parece que... parece não, é muito difícil pra elas expor isso, e entender que é errado isso. Entendeu? Então, falar sempre, nós fazemos uma reunião é, todo mês, é, se chama até “Mulheres Empoderadas” e nós temos acompanhamento de assistente social e essas coisas assim. E, tinha uma voluntária nossa lá que ela tinha sofrido um um.. ela tava sofrendo uns casos de agressão, essas coisas assim, só que era muito difícil pra ela falar, até pra conversar, e olha que tipo assim, ela é voluntária num local que tem assistente social, tem mulheres que fazem trabalhos com mulheres, entendeu? Ela tava ali com a gente e ela não conseguia falar, se abrir, e... e expor aquilo porque ela achava que não, não tinha que falar pra ninguém. Ela não falava pra ninguém porque ela achava que tinha que guardar aquilo pra ela. Então uma coisa que eu aprendi ali é que, você sempre tem que bater na tecla, passar a informação de que todo, todo, nem que seja todo dia, tem ali um folhetinho pra entregar todo dia, ou passar todo mês ou toda semana um, a gente sempre passa assim, né, quando tem essas reuniões, passa um vídeo, passa, então assim ou às vezes sou eu que falo, sobre alguma coisa assim, ou a assistente social fala, porque elas, elas, não, elas, não sei se é medo, não sei explicar bem, mas tipo assim, elas não conseguem se abrir e achar que aquilo é errado, sabe? Eu entendo que tem o caso da, da dependência, é muito difícil, mas é muito mais triste quando você vê que existem pessoas ali pra ajudar, sabe? E você não consegue ajudar. Porque ou ela não se sente confortável pra falar ali, não se sente confortável pra se expor, e você tem um certo limite. A gente fala que, tem que entrar, arrombar a porta, essas coisas assim, mas existe um limite, a... tanto que você pode ir. Lógico que a gente não pode ver, é, assim na nossa frente e não, não, não falar nada. Mas, existe até um certo ponto que você pode chegar, sabe? Ainda mais sendo no local onde é, entendeu? No local onde a gente trabalha, então acho que falar, é, tá sempre conversando, ter rodas de conversa, é, explicar porque, é, é super necessário. Até mais, eu, ela falou sobre é, bibliografia, né, autoras né, essas coisas assim. E o trabalho que a gente faz lá, é, sobre alfabetização, né? Pras, pros adultos que muitas, no grupo de alfabetização pra adultas a maioria são mulheres, então quando a gente quer chegar com alguma coisa, a gente tem que chegar de uma forma diferente. A gente fala muito sobre livros, né? Sobre conhecer, ler, entender, mas as mulheres ali, a maioria ainda estão nesse processo de se conhecer, aprender a ler, e, e, e essas coisas assim, então a gente tenta ao máximo falar. Falar com elas, conversar, expor e mostrar, passar vídeos, passar filmes e essas coisas. A gente também faz um trabalho com homens, né, lá, e uma das ideias que a gente teve foi, tava tendo uma peça de teatro sobre violência contra a mulher e a gente decidiu mandar o grupo de homens. Em vez de mandar só as mulheres, só inserindo as mulheres nisso e deixando os homens de lado, porque eles tem parte nisso então é importante que eles assistam, e vejam, e entendam que eles podem até não fazer, mas tem um amigo que esteja fazendo, que tem muito disso, né? Eu não sou, mas tem 3 amigos que são agressores, e tipo não conversam, não falam, porque eles tem isso entre eles. Eles se defendem, eles se cuidam de uma forma absurda e aí a gente tá tentando trabalhar isso sempre.

Lari: Muito legal S., muito muito muito legal. É... é impressionante né, gente? O quanto é difícil pra gente se dar conta da violência que a gente sofre, né? Se tornar consciente às vezes né, do quão cercado por violências tantas a gente tá, é um processo muito doloroso. Então criar espaços de escuta, como você falou S., e de redes de apoio é muito muito legal, a gente consegue fazer isso na escola né? Em ONGs também né? Que mais, que mais?

Joyce: Mais alguém, gente?

Fer: Vamo gente! Ideias, ideias.

Joyce: Então, quanto ao que a S. falou, por exemplo, a S. trouxe uma questão muito importante, que ela trouxe a questão da gente trazer os homens pra essa discussão, porque a, a gente apresentou lá as políticas de reparação e a gente trouxe a Lei Maria da Penha, é importante que os homens também discutam, né? Como que a gente pode fazer esse trabalho? Porque os homens, eles são parte fundamental nessa discussão. Porque quem aplica o machismo sobre a mulher é o homem.

Lari: Eu só acho que não é tanto nossa responsabilidade fazer isso, eu acho que é legal criarmos oportunidades, mas eu acho que a responsabilidade deles irem desconstruindo...

Joyce: E como? E como que a escola faz isso, pensando...

Lari: Não, exato, na escola, é que você falou a gente, eu pensei nós mulheres, eu não pensei...

Joyce: É que eu tô pensando nós, educadores.

Lari: Entendi.

Joyce: Como que a gente faz isso, assim? De trazer essa discussão? Como que a gente consegue? Porque, enquanto educadores, né? A gente pensa que existe uma, uma bibliografia hegemônica, que existe algo que a gente precisa, a gente precisa mudar a bibliografia, como proporcionar que todos tenham acesso a isso, que que vocês acham? Que que a gente pode fazer?

Participante 10: É, eu posso falar de novo? Desculpa. eu vejo que uma referência importante, é, levando em consideração esse, é, é o modelo dos homens. Então, por exemplo, na escola onde eu trabalho tem um coletivo feminista que foi se tornando cada vez mais forte. É, e elas fazem um trabalho fantástico em convocar as meninas logo que elas ingressam no Fundamental 2, que já começam ali a participar é, dos grêmios, é poder ter discussões mais estruturadas. E aí a gente percebe que os meninos vão ficando numa situação, não de fragilidade, mas que eles não sabem o lugar deles, né? E que muitas vezes esses meninos aos 11, 12 anos, começam a já responder com a violência. Então não, nem sempre a violência física, né? Mas muitas vezes, é, o desdém ali, é, tentar desvalorizar a tentativa das meninas. E quando a gente começou a trazer os professores homens, pra trazer como referência, mostrar que não é uma ameaça, né? Que os meninos também tão convocados pra esse debate, é, é, esse tipo de medida foi, assim, primordial para que os meninos tivessem o referencial e começassem a entender que tudo bem, então vamos ouvir, vamos participar. E a gente já tá numa fase que os meninos agora pedem pra participar das reuniões. Muitas das reuniões as meninas, não que barram, mas falam que não faz sentido pra eles participarem, mas começaram ali a incluir, enfim, possibilidades ali de participação desses meninos. E foi importante até pras meninas, porque num primeiro momento elas falaram, não, não cabe homens no coletivo, né? Não cabe a fala deles aqui. Aqui não é o lugar deles. Mas aí, com esse tipo de, é, de ação a gente foi vendo que, todo mundo foi meio que se ajustando. Então, não é dever das meninas, de forma alguma ensinar ali pros meninos, tá ali nesse papel, mas também é, às vezes por meio de um fórum, de oportunidades onde eles possam se sentir ali, participantes da discussão, eles também saem desse lugar, né? De “ah, já que eu não tô entendendo nada, me puseram pra fora, vou responder com, com agressão, com a violência” mas é algo muito longo, é um processo, e é um processo na mão dos alunos, não é um processo que fica...

Fernanda: Quer dizer que... tá falando tão bem essa minha aluna que já é velha minha, de milênios e milênios atrás...

Participante 10: É verdade isso aí...

Fer: Ela pode ser uma boa escolha pra ser o relator de vocês do grupo tá? Então vejam aí quem vai fazer um resumo do que vocês discutiram pra apresentar lá em meio minuto, tá bom?

Joyce: Tá bom.

Fer: E. foi minha aluna há milênios e milênios atrás, viu gente? Na época que eu dava aula na graduação.

Participante 10: 10 anos, eu acho.

Fer: Uuuhhh, nem entre em detalhes.

Joyce: Aí democraticamente, já colocaram a E. como a escriba do grupo.

(Fer ri)

Luciana: Mas olha só, a gente tem meio minuto, Lari, mas a gente poderia preparar alguma coisa, assim, pra amarrar. Ô Fer, 30 segundos é de apresentação, não é pra sair da sala, calma. Dá mais 2.

Joyce: Falta 7 minutos, não é?

Fer: Pelo combinado, sim.

Luciana: Mais um. Só pra gente combinar então né?

Lari: P.

Lu: A gente podia levar alguma coisa aqui de produção, manifestação, sei lá, alguma coisa que...

Fer: Mas isso cêis vão fazer lá depois, Lu.

Lu: Ahn?

Fer: Pode ser também artístico, mas lá vai ter a, a arte lá, depois. Não esquece não.

Lu: Então, a arte que a gente já vai levar nossa frase, a nossa frase empoderada, é porque aqui ó, se a gente for pensar, eu, eu fiz essa leitura, vejam se tá certo. Mas tudo que foi discutido trouxe então, a questão da informação, da literatura, a de incluir também os homens na discussão, é as questões feministas, né, que a E. falou agora aí no final.

Lari: Escuta, redes de apoio, criação de redes de apoio, de escuta. Espaços de troca, né? Informação, informação, informação, foi o que o, que a S. falou, né, que a gente tem que falar, falar, falar, falar. Trabalhos com os homens também é fundamental pra que sintam participantes, né, e agente de mudança. Eu fui fazendo uma colinha ali.

Lu: Aí, então pronto.

Joyce: Eu achei bem interessante a, a fala da E.. da E. porque eles começam, eles são meninos né? São crian..., meninos de 11 anos, 10 anos. E já, eles participando, eles já vão crescer homens que já vão entender a responsabilidade social deles nesse processo, né? Que mais gente? Alguém tem mais alguma experiência na escola, ou não?

Lu: 30 segundos, ou alguma palavra rápida, pra gente acrescentar.

Joyce: Alguma palavra, alguma coisa é, porque 30 segundos, ai gente, ai. Estamos pressionados.

Lari: A gente não conseguiu falar pra além da escola, né? Lugares que a gente, que eles pudessem fazer, né? Por exemplo com envelhecimento, com os homens velhos que são tão vistos como incapazes de mudar, mas que eu acredito que são capazes sim de mudar e que entendem muita coisa...(1:09)

SALA GERAL:

Fer: Muito bom pessoal, estamos de volta então vamos começar com o grupo 3. Grupo 3, quem que vai falar pelo grupo 3?

Lari: A E.!

Fer: Ai, é porque eu tava com saudade dela, minha aluna de graduação! Vai lá E. é você.

Participante 10: Foi. Vamos lá, bom, então a gente conversou, é, a gente começou a conversar sobre questões que a gente pudesse estabelecer como ações, né, e mais do que isso, a gente foi trazendo das experiências, é das instituições, ou das escolas onde a gente trabalha. Então algumas ideias-chave que ficaram foram que, é, as redes de apoio e de escuta são muito importantes e que muitas vezes mesmo tendo esse dispositivo disponível as pessoas envolvidas, né, nessas propostas, quando elas tão numa posição de fragilidade, elas acabam não ativando, não indo lá, não usufruindo dessas redes, então que é preciso tá sempre atento, atento aos outros, não só porque tá posto que vai ser utilizado, enfim, que vai ser aproveitado. É, a gente falou também dos homens e meninos como agentes de mudança, né? Que não é responsabilidade das mulheres e nem das meninas se verem ali no papel de educar os homens, mas que, é, com figuras de referência, quando os homens estão presentes na discussão eles conseguem replicar e levar isso pros outros contextos, né. E acho que uma fala que também apareceu é que muitas vezes né, por exemplo no contexto da violência, se se ouve da mulher o relato, mas os outros homens em torno do agressor não, não intervém, né, não interagem. E aí isso acaba acontecendo desde bem pequenininho, desde bem jovenzinhos os meninos às vezes vão respondendo com violência

e sem outros recursos, sem outros exemplos, outros modelos, vão ali continuando aquele ciclo. É, bom, acho que foi isso que eu fui anotando, não sei se tem alguma coisa do grupo 3.

Fer: Muito bom, se você puder E., colocar esse seu resuminho no nosso chat vai ser ótimo, daí a gente compartilha depois com todo mundo esse resumo de vocês. Grupo 2. Muito obrigada. Grupo 2, quem que é?

Marjory: Oi, oi (risos)

Fer: Ah, vai lá M..

Participante 5: Então professora a gente discutiu muito sobre isso, né? Sobre o tema que a gente levantou nas discussões e a gente acredita que a formação, professora e a agência tanto dos alunos quanto dos professores, eu lembro que a gente aprendeu né, não vamos falar protagonismo é agência né? (risos) Não é protagonismo, é agência. Então oferecer as agências tanto para os professores quanto para os alunos, no sentido de escutar as experiências, entendeu? E trazer isso pra dentro da sala de aula. Né, discutir sobre isso dentro da sala de aula. Então, quando eu vou formar esse meu professor, eu trazer temas, juntar outros professores que consigam ser debatidos, e que consigam ser pensados, pra que a gente consiga refletir, né, a gente não fique só no campo teórico e metodológico, mas traga isso pro social, que é uma coisa muito importante. Enquanto os alunos também, eu acho que a gente vê, principalmente quando os alunos, com os maiores, né, muito a questão teórica, teórica, teórica, mas e pra gente ampliar esse repertório prático dos alunos, né? Então eu acho que oferecer essa agência pra trazer essas discussões dentro de sala de aula é fundamental, né? E como é que a gente dispara esse gatilho, né professora? Por meio de vídeos, de comparações, e, e, e desse, desse teatro, desse role playing mesmo que a gente faz a gente consegue disparar isso, ou por meio de uma notícia que a gente traga e traga pro debate, mas a gente, a gente acredita que formando os professores e, e, formando bem esses professores e depois trazendo isso pros alunos, a gente acredita que seja, ahn, um resultado muito bacana aí.

Fer: Muito bem, uhu! Muito bom, quer dizer, tamo vendo aí ideias que umas atravessam às outras e complementam, expandem umas às outras. Então a gente vai vendo possibilidades. Grupo 1.

Participante 2: Acho que agora, acho que agora somos nós, é isso? Eu não vi qual grupo que a gente é, mas acho que é esse. É, como a ideia era discutir, como como trabalhar essas vozes perdidas, várias ideias foram aparecendo. A primeira delas foi um trabalho interdisciplinar, colocar várias disciplinas, várias pessoas envolvidas pra discutir esse tema. É, a Matemática puxou a ideia dos dados, bom a gente pode trabalhar os dados pra fazer uma visualização desse processo, de que maneira? Bom, de repente a gente pode construir um Forms, parecido com aquele Forms que foi feito aqui, de um jeito simpático, e de uma maneira em que as pessoas não se, não demonstrem passar por questões tão sérias dentro das suas famílias, né? Então, um Forms de um jeito em que possa, acho que eu vou até dar um gancho que foi um tema que, que apareceu depois que é o tema lá mais pro final, que com isso a gente possa trazer a importância, por exemplo, criar uma rede de proteção entre alunos, as famílias que possa ser um momento de escuta. A importância de criar tudo isso. Teve uma fala muito bacana, a ideia de ao mesmo tempo que você cria o Forms, cria a rede de proteção, tem essa, opa vamos dar um estofado, vamos trazer livros de mulheres, autoras, de negros, de indígenas contando a sua história, que não seja a história apenas do olhar daq.. é deixar o outro falar, não a, apenas o colonizador, ou o homem, ou o branco, enfim. É, e porque não de repente transformar tudo isso numa perspectiva que se passa dentro de um palco, que possa ser mostrado numa apresentação e que isso pudesse envolver 7°, 8°, Ensino Médio, pais, alunos, funcionários. Teve uma fala muito legal da importância de incluir os funcionários dentro dessa comunidade que é, é, passam, né, os invisíveis, não devem ser, não são e a gente faz questão na minha escola de conversar, e trazer, e falar, mas que muitas vezes são invisíveis pra dentro dessa discussão. Acho que foi um pouco, foi muito amarrado, foram várias ideias que foram aparecendo e que todas juntas podem, podem rolar.

Fer: Muito legal, Mirtes. Muito obrigada. E gente, todas essas ideias, quem já tem feito, quem vier a fazer, a Bianca colocou aí o Padlet das BrincadasBook que é o nosso facebook das Brincadas (risos), uma brinca... mas é o espaço pra gente compartilhar, quem tem projetos na escola que quiser colocar, fotos, o que vocês quiserem colocar, referentes à essa temática que a gente abordou hoje, ações, por favor incluam lá. E agora eu vou chamar o grupo 4. Grupo 4 (assobia).

Cláudia: A M. não tá mais?

Participante 4: É a, é o meu grupo, eu não sabia o número do meu grupo.

(Fer ri)

Cláudia: Oi, M.(risos).

Participante 4: Então tá, é, algumas coisas que a gente levantou, é, já foram colocadas, então pensar em personagens femininas, autoras femininas, é, trazer isso. É, também teve uma ideia, que, que, que foi legal, assim, acho que como professora, seria pensar, pensando na sua sala de aula tá? Agrupamentos, como você agrupa os meninos e as meninas, observar o diálogo entre eles, e começar a ver o que, o que vêm, né? Então você faz esses agrupamentos, muda, e, e, e vai vendo esses discursos, esses diálogos que eles vão trazendo desses agrupamentos diferentes, e, dois meninos, uma menina, aí vai aí todos os pensamentos possíveis de agrupamento. É, e uma outra coisa que a gente começou, comentou também, é, muitas vezes isso tudo é velado, é tem um véu na escola em cima disso, né? Tá lá, a gente vê, mas não pode ver tanto assim, claramente, né? Então a gente fala sobre a coisa e tal, mas tem um véu ali, que que você não consegue, né? E como às vezes é difícil isso na escola, né? Tirar esse véu e falar sobre, né, então, eu trouxe um exemplo, eu já tive, por exemplo um aluno, que tinha dois pais, e, e isso tava ali, todo mundo sabia, mas assim, né? É complexo, é delicado, é começar a abordar esses temas, pensando aí naqueles que tão na escola, tão complicado, mas assim esse véu tá lá, eu deixei claro eu trabalhei só 2 anos em escola pública, a maioria da minha experiência foi em escola particular, então eu tô falando mais do lugar da escola particular do que da escola pública e, e ter consciência assim desse véu, e tentar na sua sala de aula, aquela coisa professora, essa sala de aula pe minha, nossa perdão. E pensar, agrupar, ver o que vem dos discursos e daí começar a tentar mover e trabalhar, né, talvez.

Fer: Muito bom. Muito bacana as ideias hein, gente? Cêis são bons em 10 minutos, viu? Conseguir ter tantas ideias. Agora pensem em quantas ideias vocês terão que ter ao longo desse período que a gente vai tá junto nesse curso. A proposta é que a gente possa reverberar muitas ideias e muitas propostas ao longo do curso. A gente vai fazer uma última brincadeira e essa agora é uma brincadeira de bastante introspecção que é a quem como eu, eu invertei a ordem né gente, cêis perceberam, então, é, é, a Bianca começa Bi? Então vamos lá? Todo mundo lembra seus papéis, vocês todos? Todos vocês são convidados a participar. Então vamo lá. Vai Bi.

Bianca: É, explica Fer, posso explicar como é o jogo? É, uma pessoa vai falar a frase “quem como eu..” e se você, se isso já aconteceu com você, você se aproxima da tela, se isso não aconteceu, você se mantém onde está ou se afasta um pouquinho pra deixar bem claro que você não se relaciona com isso, tá bom? Fiquem à vontade pra relatar as experiências começando com “Quem como eu”. Então eu vou começar a brincadeira: Quem como eu já levou uma cantada na rua?

Bianca: tomem um tempinho pra olhar aí nas páginas quantas carinhas tão tão pertinho pra cada quem como eu tá?

Sandra: Parece que só as dos meninos não estão.

Cláudia: Também me chamou atenção isso, Sandra.

Lari: Quem como eu já teve uma ideia reformulada por um homem e essa ideia foi ouvida.

Participante X: Qual foi ouvida? A da mulher ou do homem?

Fer: Do homem, né?

Lari: Do homem.

Participante X: Ah, tá.

Cris: A sua não a do homem sim.

Fer: Quem como eu teve um homem que te silenciou numa situação só porque você era considerada menos.

Chris N: Quem como eu já foi assediada pelo chefe?

Cris: Quem como eu já sentiu, já se limitou, é... em público porque achou que seu papel não era o de chamar atenção.

Joyce: Quem como eu já teve sua função contestada? Por ser mulher e por ser preta, ou ser de outra etnia.

Claudia: Quem como eu já sofreu violência física?

Fer: A partilha é muito, muito fundamental e esse exercício é um exercício de partilha, de abertura, é um exercício pra gente perceber que não está sozinho, que somos parceiros, né? Parceiros na transformação das condições de injustiça. Mas pra isso a gente precisa pensar que a educação pode ser um caminho, e esse caminho não é só de conhecimento, não é só de capacidade mental, ela envolve todo o nosso ser, as nossas emoções, a nossa parte física, a nossa atitude, nossas escolhas de como se relacionar com o outro. A nossa proposta e o Multiletramento Engajado tem esse engajamento que vocês tiveram hoje, hoje a gente não teorizou sobre o multiletramento engajado, hoje a gente se engajou com o multiletramento engajado, pra que vocês possam entender a proposta que a gente quer realizar com vocês. A ideia é que a gente possa de certa forma, perceber que é preciso a gente experimentar pra fazer uma imersão na realidade. A gente entender o significado daquilo, o que aquilo implica, porque que aquilo acontece, como é que aquilo se relaciona com os vários saberes que a gente tem aí, com os vários modos de pensar a realidade, pra então a gente poder fazer uma inserção, como dizia o Paulo Freire, que pressupõe a gente pensar em formas de se mover pra transformação da realidade. Que transformações a gente quer nesse mundo? Que transformações a gente cria pra esse mundo? Então esse curso é a nossa forma, nós pesquisadores, de inserção, a partir das nossas compreensões sobre a realidade que a gente vivie, sobre o que acontece na educação atual, nossa reflexão sobre essa, essa realidade, nossa compreensão histórica, social, teórica, sobre ela. E aí a gente tá propondo esse curso pra que outros possam também ter semelhante reflexão. Então essa, pra esse módulo vocês vão ler sobre um currículo desencapsulado, o que que significa um currículo desencapsulado, que tira a gente das capsula das disciplinas, que tira a gente das cápsulas aqui é escola, aqui é vida, que tira a gente das cápsulas de esse é professor, esse é aluno, esse é pai, esse é isso, esse é aquilo. Que tira a gente de todas e vai atravessando várias possibilidades de concretizar aquilo que é o currículo da escola. Da mesma forma, vocês também vão ter a oportunidade de ler um texto sobre Decolonialidade, e como que essa prática constrói um modo de ser, pensar, existir que sai daquele padrão pré-estabelecido de imposições de valores. Pra criar outras possibilidades de ser, de agir, de ser. E aí vocês, a partir dessas reflexões, vão ter oportunidade de no dia 04 do 10, quem quiser participar aqui na tela e aparecer nas Brincadas vai receber o link pra entrar nesse mesmo link aqui, no dia 04 do 10, às 19h, tem que entrar 15 minutinhos antes, pra gente poder fazer a nossa reflexão teórica sobre tudo que vocês vivenciaram hoje. Nós vamos fazer uma sessão de live de 1h como tem nas Brincadas, vocês vão poder entrar no site das Brincadas, e ver lá a Hora da Brincada. Porque como é que isso se organiza, como é que isso se estrutura, a gente vai mandar e-mail com essas coisas, pra vocês poderem ter uma ideia do que acontece. E lá nós vamos conversar sobre isso e vocês vão ser convidados a falar, quem quiser dar depoimento, mas a gente faz uma live em que a gente vai explicar tudo que a gente viveu aqui. O que que a gente fez, porque que fez isso, porque que fez aquilo, como é que, o que que deixou de fazer, o que que deu certo, o que que não deu certo, tudo a gente vai falar nessa live e vai ser base pra vocês entenderem melhor o que que é essa coisa Multiletramento Engajado, como isso tem a ver com o currículo desencapsulado, que que tem a ver com decolonialidade. Certo, minha gente? Muito obrigada por aceitarem o desafio de tá aqui com a gente. É um prazer poder contar aqui com vocês, a gente fica muito muito feliz em poder conviver com as pessoas, tá junto, estejam nas nossas Brincadas, quem quiser participar com a gente, pra todo tipo de situação a gente tá sempre aberto. Mas uma coisa eu quero deixar aqui que é muito importante. Quem estiver em sofrimento, quem tiver aluno que tá precisando de um

acompanhamento, de um apoio, por favor entre em contato pelo nosso e-mail, sugerindo o nome da pessoa, dê o nosso e-mail à essa pessoa. A pessoa vai ter 5 contatos com uma pessoa que vai atendê-la e que se ela tiver precisando de um apoio psicológico mesmo, vai ser encaminhado pra isso, a gente já atendeu mais de 200 pessoas e a gente tem um bando de gente, louco pra atender querendo fazer a mudança no mundo que a gente espera que aconteça. Então, se você tem alunos, professores, amigos, pais, criança, adolescente, é velho, qualquer coisa que você achem, pode indicar que a gente, a gente vai acolher e vai poder encaminhar independente da circunstância, tá? É isso, então agora o pessoal tá pedindo foto, porque nós somos um grupo que sempre faz fotinho, então vamo lá pra foto que isso é fundamental.

Luciana: A gente coloca no Padlet lá, né, pro grupo.

Fer: Peraí.

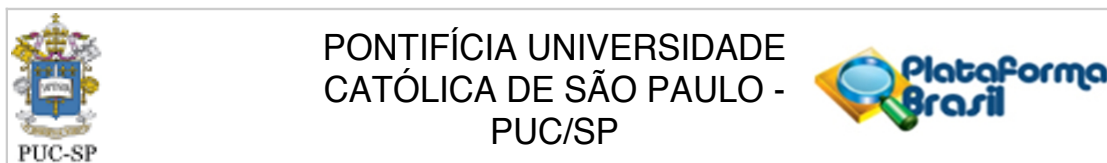
Lu: Um monte de corações.

Fer: Lu, cê tá batendo Lu?

Lu: Tô sim. Agora segunda tela. 3, 2, 1. vou colocar lá pra vocês verem tá bom?

Fer: Boa noite pessoal. boa noite e pra quem não jantou assim como eu, bom jantar. Pessoal do grupo, quem quiser e puder ficar um pouco, fica aqui.

Anexo



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Caminhos possíveis para a formação decolonial e transformadora de educadores no Brasil: Curso de Extensão do Projeto Brincadas. (título provisório)

Pesquisador: Bianca Sgai Franco Medeiros

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 61313021.4.0000.5482

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.615.755

Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Dissertação de Mestrado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PEPG em LAEL), vinculado à Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes (FAFICLA) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Projeto de pesquisa de autoria de Bianca Sgai Franco Medeiros, sob a orientação da Profa. Dra. Fernanda Liberali.

As informações citadas, no corpo do presente PARECER CONSUBSTANCIADO, nos campos: Apresentação do Projeto; Objetivo da Pesquisa; & Avaliação dos Riscos e Benefícios; foram extraídas do arquivo PDF denominado: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1796769.pdf resultado do preenchimento das 6 (seis) etapas do processo de submissão do presente PROTOCOLO DE PESQUISA via sistema integrado nacional Plataforma Brasil.

O supracitado documento informa que “ Esta pesquisa, situada na área da Linguística Aplicada Crítica (MOITA LOPES, 2006) e baseada na Teoria Sócio-Histórica vigotskiana, é o resultado da análise multimodal participativa e interpretativa do curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”. Gratuito e oferecido a profissionais da educação, graduandos e estudantes

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 5.615.755

pelo Projeto de Extensão “Brincadas: o inédito viável em tempos de crise”, o curso ocorreu no segundo semestre de 2021. Este estudo focaliza principalmente a investigação sobre a possibilidade de um caminho decolonial (MIGNOLO; WALSH, 2018) para a formação docente, por meio do trabalho com o Multiletramento Engajado (LIBERALI, 2021). Especificamente avaliou-se se a proposta do curso possibilitou instrumentalizar professores para uma prática transformada (NLG, 1996) e transformadora pautada na interculturalidade (CANDAU, 2008). Trata-se de uma Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (MAGALHÃES, 2009) cujo corpus foi analisado a partir do enfoque qualitativo-interpretativista. O construto teórico para a fundamentação deste trabalho se ancorou em quatro pilares: Decolonialidade, Interculturalidade, Agência Transformadora (VIANNA e STETSENKO, 2011) e Multiletramento Engajado. A confluência desses pilares possibilitou a reflexão acerca da formação crítica de professores, em seu amplo contexto, no Brasil. A partir da análise dos dados, acredita ser possível perceber que estudos decoloniais são potentes para o olhar crítico dos educadores acerca de seus contextos, metodologias, materiais e práxis. Assim como, constata-se a necessidade da construção de novas práticas pedagógicas que possibilitem formar profissionais críticos, reflexivos e capazes de exercer sua agência transformadora nos diversos e diferentes contextos educacionais visando a possibilidade do inédito viável (FREIRE, 1970) sob uma perspectiva intercultural e decolonial em prol das justiça social, cognitiva e epistêmica.

Introdução

A formação de educadores no Brasil tem sido tema constante de estudos, pesquisas e debates. Historicamente, no país, a formação de professores passou por diversas mudanças, destacando-se três momentos decisivos que culminam nas propostas formativas disponibilizadas atualmente. O primeiro, na década de 1890 a partir da Reforma da Escola Nova no Estado de São Paulo; o segundo, uma mudança que se inicia na década de 1930, com a instituição dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura em nível superior, culminando no terceiro momento, de reformulação desses cursos a partir dos anos 1980 com a mobilização dos educadores contra a política educacional tecnicista do regime militar.

Dentre os principais documentos que regulamentam a formação docente no Brasil, é preciso destacar a Constituição de 1988 que, contemplando diversas reivindicações do movimento docente, confere à União competência para legislar sobre diretrizes e bases para a Educação no país, permitindo, assim, a criação da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), a qual estabelece que a formação docente deve ocorrer em nível superior, extinguindo o então Magistério

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 5.615.755

(formação docente de nível médio).

É somente em 15 de maio de 2006 que a Resolução n.º 1 é aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), propondo nível de licenciatura aos cursos de graduação em Pedagogia, atribuindo aos seus licenciados a atuação na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio na modalidade Normal. A esse respeito, Gatti (2010) aponta que apesar de termos orientações mais integradoras com relação à formação docente, seguimos com o domínio do modelo de ensino consagrado no século XX. Percebe-se que a formação de professores permanece fragmentada e que não há uma base comum formativa ou mesmo centros de formação de professores em que haja uma formação que englobe “todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas” (GATTI, 2010, p.4).

Em 2015, a Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho, é promulgada e define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). Com a aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, percebeu-se a necessidade de uma nova atualização nas diretrizes curriculares para a formação de professores e, em 2019, o CNE aprova uma nova base nacional para esta formação, a BNC-Formação.

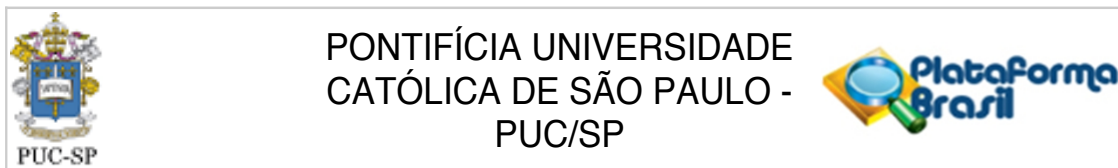
Assim como Reis e Gonçalves (2020), esta pesquisa questiona “para que e para quem queremos formar os docentes brasileiros?” (REIS; GONÇALVES, 2020, p.158). Analisando o documento BNC-Formação os autores criticamente respondem à questão explicitando que as políticas de formação e currículo parecem indicar para um alinhamento e padronização dos profissionais da educação, sendo formados por meio das competências descritas na BNCC. Em consonância com João Colares da Mota Neto (2018), esta pesquisa acredita que a formação de educadores no país deve buscar um educador decolonial subversivo que pensa e atua a partir das margens, o que não significa o que está fora da modernidade, mas o que é subalternizado pela mesma.

Esta pesquisa tem por propósito investigar se estudos decoloniais podem vir a ser ferramenta potente para a formação de educadores transformadores e críticos, analisando de maneira qualitativa e participativa o curso de extensão oferecido pelo Projeto Brincadas, "Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação". O mesmo trouxe em sua proposta textos, debates e proposições que caminham ao lado de um projeto decolonial.

Hipótese:

A proposta em questão trata-se de pesquisa qualitativa-interpretativa, portanto, não utilizará de

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 5.615.755

Hipótese.

Metodologia Proposta:

Essa investigação se dará a partir da escolha metodológica da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) MAGALHÃES, 2009), na qual a colaboração constitua a participação, negociação e compartilhamento de sentidos e significados, envolvendo todos os sujeitos desta pesquisa com possibilidade de questionamentos. Inicialmente se dará por meio da análise das reuniões de planejamento e construção dos materiais a serem utilizados no curso de extensão do Projeto Brincadas, intitulado "Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação", ministrado no segundo semestre de 2021 e coordenado pela professora doutora Fernanda Liberali junto com os formadores-facilitadores participantes do Projeto Brincadas, incluindo esta pesquisadora-autora. Num segundo momento, a análise interpretativa multimodal das atividades e encontros feitos pelos participantes, estando relacionada à observação de ações específicas no contexto de ensino superior que propõem uma formação voltada para os estudos decoloniais. A partir dos dados coletados nessas análises e nas observações, esta pesquisa se propõe a verificar quais transformações ocorreram, se ocorrerem, e como incidem sobre a prática dos participantes. Portanto os procedimentos a serem efetuados serão: análise de vídeo dos planejamentos; participação no planejamento e encontros; análise de vídeo dos encontros formativos; criação de tarefas para os participantes e análise das respostas às tarefas.

Metodologia de Análise de Dados:

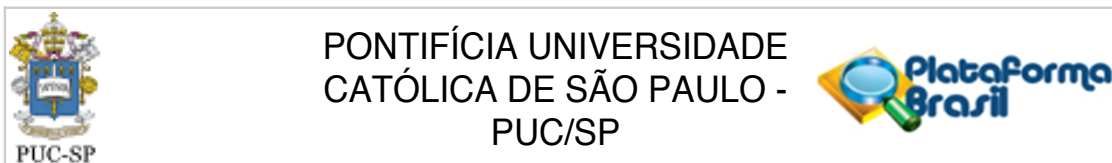
Interpretar as respostas dadas às tarefas e análise multimodal dos participantes nos encontros a partir de uma visão crítica da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006).

Desfecho Primário:

Estima-se que a presente pesquisa contribuirá para a discussão acerca da formação de educadores no Brasil, somando às vozes de diversos pesquisadores no que tange o pensamento crítico e a agência transformadora exigida da ação docente em tempos de globalização perversa e colonialidade do Sul Global, no qual estamos inseridos como comunidade.

Tamanho da Amostra no Brasil: 30"

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 5.615.755

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender se há transformações na prática docente a partir do contato com os estudos decoloniais e interpretar e identificar como essas transformações incidem em seu fazer pedagógico

Está muito bem descrito e organizado de acordo com a estrutura do projeto pesquisa ora apresentado. É coerente e indica o que realmente se pretende realizar, ou seja, um enunciado claro e preciso das metas, os fins e os resultados aos quais se aspira chegar com o projeto.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O presente estudo poderá conter riscos mínimos como cansaço ao participar dos encontros e fazer as tarefas propostas pelo curso. Os participantes/voluntários terão que desprender de seu tempo para participar dos encontros formativo-colaborativos e responder a alguns questionamentos quando necessário.

Benefícios:

O presente estudo contribuirá para que os participantes façam uma autorreflexão sobre sua formação e ampliem seus conhecimentos. Ao final fornecerá dados para a realização da pesquisa a fim de contribuir para a discussão da formação crítica de professores no Brasil.

Os riscos são de fato baixíssimos.

Os benefícios são de grande valor científico e acadêmico.

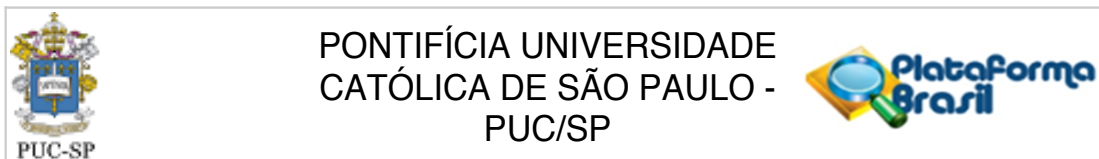
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide campo: "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo: "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 5.615.755

Recomendações:

Vide campo: "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A lista de documentos obrigatórios necessários a análise e revisão ética de seu projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP campus Monte Alegre (CEP-PUC/SP) é a seguinte:

1. Folha de Rosto - OK;

1.1 DETALHAMENTO DA PENDÊNCIA:

STATUS = PENDENTE - APROVADO

2. TCLE - OK;

2.1 DETALHAMENTO DA PENDÊNCIA:

STATUS = APROVADO

3. Ofício de Apresentação - OK;

3.1 DETALHAMENTO DA PENDÊNCIA:

STATUS = APROVADO

4. Projeto de Pesquisa - OK;

4.1 DETALHAMENTO DA PENDÊNCIA:

STATUS = APROVADO

5. Autorização para realização da Pesquisa - OK;- PENDENTE;

5.1 DETALHAMENTO DA PENDÊNCIA: Não cabe nesta pesquisa

STATUS = PENDENTE - APROVADO

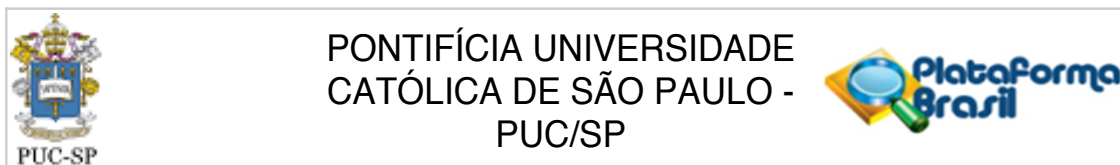
6. Parecer de mérito acadêmico - OK;

6.1 DETALHAMENTO DA PENDÊNCIA:

STATUS = APROVADO

Esta lista está disponível no site: www.pucsp.br/cometica/documentos-obrigatorios

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
UF: SP Município: SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 5.615.755

Observação: aconselhamos que antes de qualquer procedimento de submissão na Plataforma Brasil, seja consultado o referido sitio, onde há vídeos tutoriais indicando o correto processo de submissão do projeto de pesquisa de acordo com as orientações do CEP-PUC/SP.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1796769.pdf	06/08/2022 11:37:25		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	06/08/2022 11:36:53	Bianca Sgai Franco Medeiros	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Mestrado_PlataformaBrasil_Out_2021.docx	02/11/2021 16:28:12	Bianca Sgai Franco Medeiros	Aceito
Outros	parecer.pdf	02/11/2021 16:27:36	Bianca Sgai Franco Medeiros	Aceito
Outros	OficiodeApresentacao.docx	26/10/2021 18:04:38	Bianca Sgai Franco Medeiros	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto_ConselhodeEtica.pdf	26/10/2021 17:45:09	Bianca Sgai Franco Medeiros	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 31 de Agosto de 2022

Assinado por:
Antonio Carlos Alves dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br