

ENTRETEXTOS. Londrina, v.25, n. 2, 2025. Especial.

ISSN 1519-5392 UEL

DOI: 10.5433/1519-5392.2025v25n2p173-194

Educação Linguística Crítica e Decolonial / Contracolonial: Multiletramento Engajado para a resistência e emancipação no Projeto Brincadas

***Critical and Decolonial/Counter-Colonial Linguistic Education:
Engaged Multiliteracy for resistance and emancipation in the
Brincadas Project***

***Educación Lingüística Crítica y Decolonial/Contracolonial:
Multiliteracidad Comprometida para la resistencia y emancipación
en el Proyecto Brincadas***

Victor Fernandes Fiorotti¹

 0000-0002-3072-2181

Milena Maria Nunes de Matos²

 0009-0000-7142-6031

Mariana Reis Menders³

 0000-0002-4695-8965

RESUMO: Este artigo analisa como uma experiência formadora baseada no Multiletramento Engajado pode contribuir para a Educação Linguística Crítica, Decolonial e Contracolonial de alunos, professores, gestores e pesquisadores do Projeto Brincadas. Os dados foram coletados durante a formação contínua de seis escolas participantes do projeto que é vinculado ao programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL / PUC-SP), no segundo semestre de 2023. O estudo fundamenta-se nos conceitos de Decolonialidade (Mignolo, 2007, 2017; Santos, 2010; Walsh, 2019), Educação Linguística Crítica (Magalhães, 2018) e Multiletramento Engajado (Liberali, 2022). A metodologia adotada foi a Pesquisa Crítica de Colaboração (Magalhães, 2009, 2011, 2012), que discute a construção coletiva na formação dos sujeitos a partir da transformação dos contextos em que estão inseridos. A interpretação foi conduzida com base nos Estudos Decoloniais, Educação Linguística Crítica e Multiletramento Engajado. Os resultados indicam que a

¹ Doutorando Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC/SP e mestre em Educação pela mesma instituição. Especialista em Língua Inglesa pela UFMG e graduado em Pedagogia (Univ. Cruzeiro do Sul) e Letras (USP).

² Doutoranda em Lingüística Aplicada pela PUC-SP, com mestrado em Educação: Formação de Formadores (FORMEP) pela mesma instituição.

³ Pós-doutoranda em Lingüística Aplicada, doutora em Lingüística e mestra em Estudos da Tradução. Pesquisadora em multiletramentos, educação midiática, tecnologias educacionais e análise do discurso. Professora de inglês e tecnologias educacionais. Formadora de professores.

formação com base no Multiletramento Engajado possibilita aos participantes co-construir saberes e conhecimentos além dos vivenciados, permitindo-lhes imaginar novas formas de agir, viver, sentir e pensar para superar o sofrimento ético-político.

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramento Engajado; Educação Linguística Crítica; Decolonialidade.

ABSTRACT: This article analyzes how a formative experience based on the Engaged Multiliteracy can contribute to the Critical, Decolonial, and Counter-Colonial Linguistic Education of students, teachers, managers and academic researchers involved in the Brincadas Project. Data was collected during the continuous education process of six schools participating in the project, affiliated with the Graduate Program in Applied Linguistics and Language Studies (LAEL / PUC-SP) in São Paulo, during the second semester of 2023. The study is grounded in the theoretical-methodological concepts of Decoloniality (Mignolo, 2007, 2017; Santos, 2010; Walsh, 2019), Critical Language Education (Magalhães, 2018), and Engaged Multiliteracy (Liberali, 2022). The chosen research methodology was the Critical Collaborative Research (Magalhães, 2009, 2011, 2012), which emphasizes collective construction in the education of individuals through the transformation of their contexts. The analysis draws from Decolonial Studies, Critical Language Education, and Engaged Multiliteracy, focusing on the formative process. Results indicate that the education process based on Engaged Multiliteracy enables participants to co-construct alternative knowledge beyond everyday experiences, empowering them to imagine new ways of acting, living, feeling, and thinking to overcome ethical-political suffering.

KEYWORDS: Engaged Multiliteracy; Critical Linguistic Education; Decoloniality.

RESUMEN: Este artículo analiza cómo una experiencia formativa basada en la Multiliteracidad Comprometida puede contribuir a la Educación Lingüística Crítica, Decolonial y Contracolonial de estudiantes, profesores e investigadores académicos involucrados en el Proyecto Brincadas. Los datos fueron recopilados durante el proceso de formación continua de seis escuelas que participan en el proyecto, afiliado al Programa de Posgrado en Lingüística Aplicada y Estudios del Lenguaje (LAEL / PUC-SP) en São Paulo, durante el segundo semestre de 2023. El estudio se fundamenta en los conceptos teórico-metodológicos de la Decolonialidad (Mignolo, 2007, 2017; Santos, 2010; Walsh, 2019), la Educación Lingüística Crítica (Magalhães, 2018) y la Multiliteracidad Comprometida (Liberali, 2022). La metodología de investigación elegida fue la Investigación Crítica Colaborativa (Magalhães, 2009, 2011, 2012), que enfatiza la construcción colectiva en la formación de los individuos a través de la transformación de sus contextos. El análisis se basa en los Estudios Decoloniales, la Educación Lingüística Crítica y la Multiliteracidad Comprometida, enfocándose en el proceso formativo. Los resultados indican que el proceso formativo basado en la Multiliteracidad comprometida permite a los participantes co-construir conocimientos alternativos más allá de las experiencias cotidianas, facultados para imaginar nuevas formas de actuar, vivir, sentir y pensar para superar el sufrimiento ético-político.

PALABRAS CLAVE: Multiliteracidad Comprometida; Educación Lingüística Crítica, Decolonialidad.

Introdução

As crises contemporâneas emergem como um tema central nas discussões globais. Embora as mudanças climáticas e as injustiças sociais sejam frequentemente debatidas, as soluções eficazes para tais questões permanecem insuficientes, com muitas intervenções limitando-se a abordagens paliativas, enquanto os desafios globais se intensificam. É urgente desenvolver estratégias que considerem não apenas os efeitos imediatos, mas também as consequências de longo prazo para o meio ambiente e as populações vulneráveis. Segundo Harari (2018), muitos desses desafios decorrem da globalização e do rápido avanço tecnológico, que aumentam a complexidade dos problemas contemporâneos e dificultam a formulação de soluções coletivas. A desinformação e a polarização, por sua vez, minam a confiança nas instituições e fragilizam o debate público, dificultando os diálogos e promovendo ideologias que fomentam conflitos e radicalismos.

Nessa linha, Byung-Chul Han (2022) alerta para uma crise da democracia, que é caracterizada pela fragmentação da realidade e pelo colapso da verdade. As *fake news* e as teorias da conspiração têm levado os indivíduos a expressarem visões de mundo de forma incompatível e conflituosa. Segundo Arendt (2002, p. 339), é possível ter opiniões divergentes, desde que se respeite "a integridade dos estados de fato". Contudo, a noção de verdade, vista por Han (2022, p. 83) como "uma ideia regulativa da sociedade", torna-se cada vez mais obscura, desafiando o diálogo entre os indivíduos e comprometendo o mundo comum.

Essa situação torna-se ainda mais complexa quando tomamos como base as injustiças enfrentadas por negros, mulheres e pela comunidade LGBTQIAPN+. Esses grupos, historicamente marginalizados, são frequentemente alvo de campanhas de desinformação que, ora reforçam preconceitos e perpetuam estereótipos, ora ocultam dados importantes, dificultando o acesso a direitos fundamentais e a oportunidades de participação política e social.

Nesse sentido, as consequências desse contexto estão diretamente ligadas ao que Sawaia (2001) denomina sofrimento ético-político. Pautada nas pesquisas de Vygotsky (1934/2010) e no monismo de Espinosa (1677/2022), Sawaia (2001) propõe esse conceito com o intuito de elucidar a "dor mediada pelas injustiças

sociais", ou seja, o sofrimento advindo das transformações impostas pelo capitalismo, em que "o sofrimento decorrente da fome e da opressão" não é necessariamente "reconhecido como dor por todos" (Sawaia, 2001, p. 102).

Diante dessas premissas, este artigo discute uma proposta de formação engajada, desenvolvida pelo Grupo Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 16 de setembro de 2023, visando à conscientização crítica de alunos e professores sobre a invisibilização das minorias e a superação das injustiças sociais. Inicialmente, abordamos a Educação Linguística Crítica (Magalhães, 2009, 2011, 2012), Decolonial / Contracolonial como caminhos para a mudança social. Em seguida, apresentamos as bases teóricas que sustentam a proposta, incluindo a Decolonialidade (Dussel, 1993; Fanon, 2010; Walsh, 2019), o Contracolonialismo (Santos, 2023) e o Multiletramento Engajado (Liberali, 2022). Por fim, descrevemos a proposta de formação e consideramos sua expansão para outros contextos.

Educação Linguística Crítica como agente de transformação social

Partindo dos estudos bakhtinianos (Bakhtin, 1992), vemos que é pela linguagem que se torna possível desmantelar a hegemonia das línguas coloniais e dos discursos padronizados, ao mesmo tempo em que se valorizam e legitimam os saberes locais, ancestrais e plurais. A educação linguística crítica se revela fundamental para questionar e desconstruir narrativas que marginalizam vozes subalternas, pois problematiza as relações de poder inscritas na linguagem e desnaturaliza as desigualdades. Esse enfoque visa promover novas interações sociais e formar sujeitos críticos e emancipados.

A escola carece de um modelo que seja baseado nas complexidades de um "mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele" para que, a partir "de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças" (Freire, 1987, p. 116), possa constituir suas bases. Para isso, os espaços educacionais precisam problematizar as questões sociais, para que os

sujeitos identifiquem as contradições e injustiças de seu entorno.

Dentre outros autores, Rajagopalan (2003) propõe uma educação linguística na qual a linguagem esteja diretamente ligada aos contextos sociais e políticos. Para esse autor, a linguagem é uma ferramenta que não apenas reflete, mas também molda as relações de poder e as desigualdades sociais. A proposta de Magalhães (2018, p. 20) acerca de uma formação contínua de educadores, pautada na organização crítico-colaborativa, alinha-se a esse pensamento ao defender "uma organização de linguagem que implica questionamentos que enfoquem contradições sócio-historicamente constituídas em nossas experiências como base para a compreensão crítica de como se estrutura a escola".

Além das contribuições desses autores, é relevante considerar as pesquisas de Pennycook (2006) acerca de uma linguística aplicada transgressiva, que se engaja com as questões sociais, questiona o *status quo* e busca transformar a sociedade por meio da linguagem. É interessante observar que seus estudos partem de um viés interdisciplinar, pois defendem que a linguística aplicada associada a outras áreas do conhecimento, permite aos sujeitos uma compreensão mais abrangente dos fenômenos sociais. Trata-se de uma abordagem que busca descolonizar o conhecimento, ao questionar as hierarquias epistemológicas e valorizar as perspectivas das comunidades marginalizadas.

Com base nessas perspectivas e na necessidade de construirmos uma esfera pública em que a convivência social seja saudável e pacífica entre todos, compreendemos que o papel da linguagem na transformação da sociedade atual é de extrema importância, visto que auxilia os sujeitos não apenas na compreensão das desigualdades e na denúncia das injustiças, mas também na contraposição aos significados que foram cristalizados acerca de suas realidades.

Pedagogias Decoloniais / Contracoloniais como possibilidades para resistir – expandir

Compreender quais epistemologias foram e ainda são subalternizadas é

fundamental para que, a partir de suas retomadas, sejamos capazes de “gretar” (Walsh, 2019) o sistema moderno-colonial por meio de práticas pedagógicas decoloniais/contracoloniais, que surgem como possibilidades e alternativas de resistência e insurgência.

Nesse contexto, a decolonialidade surge como uma luta epistemológica, que busca superar a visão de que a colonização foi um processo geopolítico superado, uma vez que ela continua se manifestando e operacionalizando estruturas de relações de poder em nossa sociedade.

Assim, uma das principais características da modernidade nortecêntrica é a hierarquização intelectual e da diversidade do mundo, em que os modos de fazer, sentir, pensar e agir, propostos pela perspectiva do Norte-Global, surgem como a única possibilidade para a constituição de referenciais universais (Meneses, 2020).

Faz-se necessário, então, promover o reconhecimento da pluralidade epistemológica do Sul, fundamentado em uma ecologia de saberes, e que viabiliza a co-construção de conhecimentos plurais por meio de uma contra-epistemologia.

Baseando-se no pensamento de Freire (1987) e nos Estudos Decoloniais, as Pedagogias Decoloniais, então, emergem quando se propõem reconstruir um novo marco epistemológico, que recupera as narrativas e legados amplamente apagados e aborda “a urgência política de seus contextos para combater a desigualdade política, cultural, econômica e epistêmica (Mouján, 2020, p. 36)” por meio da intervenção no mundo.

Essas pedagogias, portanto, aparecem como formas de resistência às opressões construídas pela colonialidade/modernidade. Dias e Abreu (2021) afirmam que elas “visam à proposição de sociedades e de processos educativos alternativos, que considerem positivamente a alteridade e a pluridiversidade, que caracteriza o gênero humano em todos os quadrantes do planeta” (Dias; Abreu, 2021, p. 11).

Walsh (2019) defende que as Pedagogias Decoloniais se configuram por meio de “metodologias organizacionais, analíticas e psíquicas”, que possibilitam “gretar”, transgredir e descolar o sistema moderno/colonial, começando com o questionamento do poder dominante e da estruturação de novas epistemologias.

Nesta mesma linha, para Santos (2023), faz-se necessário apresentar uma postura agentiva contra o processo de colonialidade a partir da construção coletiva da luta pela defesa das epistemologias do Sul. Portanto, para o autor, é preciso ir além de uma pedagogia decolonial: é preciso pensar em tirar “o veneno do colonialismo para transformá-lo em antídoto contra ele próprio” (Santos, 2023, p. 36).

Nesse sentido, as Pedagogias Decoloniais / Contracoloniais não apenas contestam o *status quo*, mas também propõem novas formas de se pensar e agir no mundo a partir de epistemes que incluem a diversidade de experiências e perspectivas dos povos subalternizados. Essas pedagogias se preocupam em desnaturalizar as relações de poder que sustentam a colonialidade, questionando a naturalização das hierarquias raciais, de gênero e de classe, que são reforçadas pela lógica moderna/colonial. Em termos práticos, isso implica a implementação de currículos que abranjam a história e cultura dos povos indígenas, afrodescendentes e outros grupos marginalizados, proporcionando uma educação que respeite e celebre a diversidade. Implica também na formação de educadores comprometidos com uma prática decolonial / contracolonial, capazes de fomentar um ambiente de aprendizagem que promova o diálogo e a valorização da diversidade de saberes.

Multiletramento Engajado como ferramenta para a co-construção coletiva

Explorar novas formas de insurgência, resistência e transformação frente à realidade opressora que nos cerca leva-nos a reexaminar as próprias estratégias formativas empregadas nos processos educativos, tanto na formação de futuros educadores quanto no desenvolvimento de nossos alunos. O Multiletramento Engajado, doravante ME, apresenta-se, nesse contexto, como uma prática pedagógica decolonial capaz de desafiar e romper com o sistema moderno/colonial, promovendo, conforme indica Walsh (2019), uma nova forma de resistência: não focada na destruição, mas direcionada a uma luta ética, crítica e digna contra os regimes de poder, sejam eles internos ou externos.

Essa forma de resistência epistêmica, promovida pelo ME, manifesta-se através de um “processo pedagógico dinâmico, coletivo, vivo e insurgente” (Liberali; Sarra; Mazuchelli, 2021, p. 4), desafiando modelos coloniais binários e evitando receitas prontas.

Frente a esses princípios, o ME surge como uma abordagem político-pedagógica que busca desafiar as propostas pedagógicas estáticas, frequentemente promovidas pelas ideologias utilitárias do neoliberalismo e pela escola bancária (Freire, 1987). Tais abordagens devem ser continuamente questionadas para evitar que um processo pedagógico dinâmico, coletivo e insurgente se transforme em um procedimento rígido que perpetue as assimetrias da colonialidade (Liberali; Sarra; Mazuchelli, 2021, p. 8).

Assim, o ME visa focar no engajamento dos sujeitos com suas realidades, permitindo, conforme Liberali (2022, p. 133), a “transformação dos sujeitos em sujeitos do bem viver, em busca de uma vida com mais equidade e harmonia com a natureza e com os demais”. Ainda segundo Liberali (2022), o ME se concretiza por meio de três ações formativas: Imersão na Realidade, Construção Crítica de Generalizações e Produção de Mudança Social.

A Imersão na Realidade permite que os sujeitos sejam capazes de apreender a realidade opressora (Freire, 1987) e se engajem nela de forma crítica e pautada no brincar (Holzman, 2009). O brincar, então, por meio da imaginação, permite que o sujeito imagine contextos-outros de atuação e vivência a partir do seu próprio contexto sócio-histórico-cultural. Já a Construção Crítica de Generalizações estimula a reflexão crítica e a conscientização coletiva, conectando experiências vividas com contextos sociais mais amplos (Liberali, 2022, p. 133).

Finalmente, na Produção de Mudança Social, os sujeitos engajam-se em atividades que exploram o brincar/performar, encontrando novas formas de superar a opressão e reconhecendo-se como agentes de transformação radical das condições sócio-histórico-culturais.

Em resumo, o Multiletramento Engajado apresenta-se como uma prática pedagógica decolonial, promovendo a construção e negociação de novos significados ao engajar-se com a realidade imediata, buscando superá-la e

transformá-la de maneira profunda e radical.

A seguir, almejamos demonstrar como práticas do Multiletramento Engajado e, portanto, Decoloniais / Contracoloniais, por meio da Educação Linguística Crítica, podem possibilitar espaços de resistência-transgressão para a construção coletiva da transformação social.

Metodologia

O Projeto Brincadas se apoia nas bases teórico-metodológicas que fundamentam a Pesquisa Crítica de Colaboração, doravante PCCol, (Magalhães, 2009, 2011, 2012) e que se concretizam a partir de uma abordagem ativista e de ação/intervenção/transformação, onde todos os sujeitos envolvidos se reconhecem e agem como agentes transformadores radicais (Stetsenko, 2017) de seus contextos sócio-históricos. Para este artigo, optou-se por escolher os dados do dia 16 de setembro de 2023, uma vez que sua temática perpassa diversas questões apresentadas a partir das Pedagogias Decoloniais. Os dados apresentados foram coletados por meio de múltiplas câmeras. Os vídeos gravados ficam disponíveis no acervo do grupo LACE, via *Google Drive*, onde todos os pesquisadores têm acesso. Como análise de dados, utilizou-se a descrição da formação a partir do Multiletramento Engajado (Liberali, 2022).

Projeto Brincadas: uma análise a partir das Pedagogias Decoloniais / Contracoloniais e do Multiletramento Engajado

O Projeto Brincadas foi concebido, durante a pandemia de 2020, por integrantes do Grupo de Pesquisa em Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE), filiado ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL / PUC-SP) e por integrantes da Pós-graduação em Educação: Formação de Formadores (FORMEP / PUC-SP), com o objetivo inicial de estabelecer ações sociais e coletivas que fossem capazes de aplacar as terríveis

consequências geradas pela Covid-19. O projeto reuniu e, desde então, reúne professores, alunos e gestores das redes públicas e privadas, assim como membros da PUC-SP, para a co-construção de saberes que nos ajudam a enfrentar os sofrimentos ético-políticos (Sawaia, 2001) vivenciados por essas pessoas.

Nesse contexto, a Brincada apresentada teve como intuito promover diversas ações formativas para a construção coletiva frente aos sofrimentos vivenciados por alunos, professores e gestores presentes. As atividades foram realizadas no dia 16 de setembro de 2023, sábado, entre 9h30 e 13h20, nas dependências da PUC-SP. Contamos com 105 participantes de diferentes idades (alunos, professores, gestores e pesquisadores da PUC-SP) que se inscreveram, gratuitamente, por meio de suas escolas. Vale ressaltar que a ação formativa ancora-se, em um primeiro momento, na Pesquisa Crítica de Colaboração (Magalhães, 2009, 2011, 2012), uma vez que se discutiu a construção coletiva na formação desses sujeitos a partir da transformação do contexto sócio-histórico cultural em que se inserem.

Imersão na realidade

Para iniciar o processo de imersão no sofrimento ético-político e, consequentemente, apresentar a perspectiva da superação coletiva, os participantes foram convidados, por meio do brincar, a iniciar as atividades planejadas, e que almejavam apresentar a importância da construção coletiva. O brincar, nesse sentido, segundo Vygotsky (1991) permitiu aos participantes experimentar e vivenciar coletivamente possibilidades-outras de agir-viver e, para além disso, possibilidade-outras de agir-viver situações da vida que muitas vezes não atravessam as suas experiências individuais / coletivas.

Assim, como primeira atividade, os participantes brincaram de “aperto de mãos”. Em roda, todos os sujeitos deram as mãos e precisaram passar o “aperto de mão” como um telefone sem fio. Iniciaram a atividade apertando a mão da pessoa que estava à direita e finalizaram com a pessoa que iniciou. Um dos pesquisadores,

então, informou que eles poderiam utilizar o aperto de mão como a possibilidade de “construir uma mensagem”, mas, para isso, eles precisariam estar atentos à roda e, portanto, ao coletivo.

Figura 1 - Aperto de mãos



Fonte: Acervo Brincadas (2023).

Como segunda atividade, os participantes foram convidados a brincar de “nó humano”. Neste momento, todos os participantes colocaram as mãos no centro da roda, segurando a mão de algum colega, e com o maior distanciamento possível e, dessa maneira, criando um nó. Como objetivo, precisavam desfazer o nó das mãos, sem poder soltá-las até voltarem às rodas iniciais.

Aqui, ao pensarmos no brincar como ferramenta de expansão do sujeito para alcançar a co-construção coletiva, torna-se relevante entender que “brincar é uma forma de ir além de si mesmo, de criar outras formas de se relacionar consigo mesmo, com outros, com o mundo a sua volta” (Liberali, 2022, p. 130). Assim, ao serem desafiados a brincar jogos que exigiam a superação coletiva, os alunos passaram a atribuir novos significados e a imaginar possibilidades-outras de se perceberem coletivamente a partir de suas subjetividades.

Como atividade final, e ainda como parte desse movimento de apreensão e captura da realidade, os participantes - de mãos dadas e em roda - precisavam passar um bambolê para o colega ao lado, sem soltar as mãos. Como objetivo, os participantes precisaram entender que, para que o bambolê passasse de um corpo para o outro, só seria possível se o colega ao lado também ajudasse.

Figura 2 - Bambolê



Fonte: Acervo Brincadas (2023).

Conforme apontam Liberali, Mazuchelli e Sarra (2021, p. 9), a “Imersão na Realidade”, então, “retoma a prática situada, como proposta pelo Grupo Nova Londres (2021), e a amplia a partir do conceito de imersão proposto por Freire (1987). Dessa maneira, ao brincarem com diversas brincadeiras que abordaram a importância da construção coletiva, foi possível observar que a vivência na Imersão na Realidade, assim como a construção coletiva para alcançar um objetivo comum, alcançada a partir do brincar, permitiu também a construção do duplo movimento (Vygotsky, 1991), uma vez que os participantes foram conduzidos a refletir criticamente sobre a construção coletiva para a superação de seus desafios, a partir das vozes de todos que estavam na roda. Partimos, nesse momento, da possibilidade de ressignificação das experiências coletivas para que os alunos pudessem elaborar maneiras-outras para superar as situações de conflito (livrar-se do nó, por exemplo) e construir, portanto, uma atividade importante para o processo de emersão crítica, o qual discutiremos a seguir.

Construção crítica de generalizações

Após as brincadeiras que constituíram o momento de imersão na realidade, os participantes foram reunidos no auditório da PUC-SP, conforme ilustrado na figura quatro, para conversarem sobre as injustiças sociais a partir dos conceitos de sofrimento ético-político (Sawaia, 2001) e da tríade imersão, emersão e inserção (Freire, 1987). O objetivo era proporcionar um espaço de reflexão crítico -

colaborativa (Magalhães, 2011, 2012, 2018), permitindo que todos explorassem e ressignificassem suas compreensões sobre os temas propostos.

Para favorecer a emersão dos participantes acerca de suas realidades, os pesquisadores propuseram a brincadeira de imagem e ação. Em primeiro lugar, os participantes foram divididos em oito grupos, cada grupo alocado em diferentes salas de aula, sob a orientação de duas duplas de pesquisadores. Na sequência, conforme apontamos na figura cinco, um participante era escolhido para ler em silêncio uma plaquinha contendo palavras como *coletivo*, *investigação*, *brincar*, *sofrimento ético-político*, *imersão*, *emersão* e *inserção*. Após a leitura, esse participante deveria realizar uma mímica, ou desenhar na lousa, para que os demais pudessem adivinhar os conceitos em questão.

Figura 3 - Imagem e Ação



Fonte: Acervo Brincadas (2023).

Essa dinâmica permitiu que os participantes explorassem os significados atribuídos aos conceitos supracitados e refletissem sobre suas experiências pessoais e coletivas. A articulação entre os diferentes saberes, permitiu "a conscientização do mundo vivido" a partir dos "saberes múltiplos científicos e não científicos", ampliando "a possibilidade de posicionamento dos participantes" (Liberali, 2022, p. 140) em relação às injustiças de suas realidades.

Após a brincadeira, os participantes foram divididos em novos grupos, categorizados como "estudantes" e "educadores" e convidados a elaborar um *podcast* para denunciar o sofrimento ético-político referente ao contexto de suas escolas do ponto de vista do grupo ao qual foram designados. De acordo com a figura seis, foi utilizado um roteiro que orientou a introdução do tema, o desenvolvimento com questões, definições e exemplos sobre o sofrimento ético-político, e o encerramento.

Figura 4 - Roteiro para o Podcast

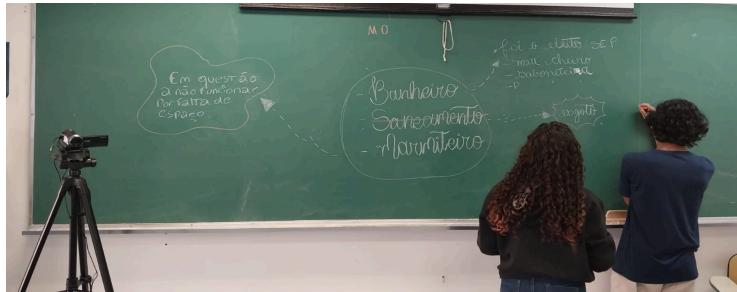
Roteiro Podcast

- Leia e discuta em grupo o tema;
- Reúna e analise exemplos, dados e informações sobre o tema de acordo com as realidades apresentadas no Colinas ou na sua comunidade;
- Comece a produzir o podcast:
Decida o estilo do podcast pode ser estilo reportagem jornalística, entrevista ou bate-papo.
- Escreva um roteiro:
Introdução
- apresentação: quem vocês são, sobre o que irão falar.
Desenvolvimento
- se entrevista, quais serão as perguntas e respostas; quem entrevistará e quem será entrevistado?
- se explicação da temática, apresente a definição; depois, exemplos: dados da sua realidade; experiências vividas; notícias etc.
- se bate-papo, decida a sequência das falas, sobre o que cada um irá falar sobre o conceito.
Encerramento
- faça as últimas considerações sobre o tema;
- Após terminar, o encerramento é uma parte bem importante. É uma oportunidade para o convidado se despedir, você agradecer ou todos agradecerem.

Fonte: Acervo Brincadas (2023).

A partir de então, os participantes articularam o conceito proposto, reunindo e analisando exemplos, dados e informações relevantes sobre suas realidades. Essa fase de reflexão e seleção de informações, como vemos na figura sete, foi fundamental para garantir que as vozes dos participantes fossem representativas e autênticas nas produções.

Figura 5 - Articulação de conceitos



Fonte: Acervo Brincadas (2023).

Na sequência, os grupos compartilharam suas experiências e a necessidade de visibilizar as injustiças enfrentadas em suas comunidades. Essa atividade não só promoveu a expressão criativa, mas também aprofundou a reflexão crítica sobre as realidades vividas pelos participantes. Como podemos observar nas partes sublinhadas do quadro 1, o participante A, que representa a escola X, iniciou a discussão de forma mais generalista, trazendo as temáticas que são abordadas com maior frequência durante as reuniões que ocorrem no Grêmio Estudantil, destacando, no final, o racismo e o *bullying* como o sofrimento ético-político central.

Quadro 1 - Podcast - Grupo 1

Participante A: Então na minha escola, as coisas funcionam como o seguinte, a gente participa do Grêmio, o Grêmio Estudantil, que é grupo de reuniões que junta alunos do oitavo até o nono, para definir projetos da escola ou definir trabalhos escolares, ou fazer algum tipo de teatro. Lá na nossa escola, a gente fala bastante sobre, bastante projetos sobre fazer podcast, fazer teatros, fazer palestras falando sobre algum assunto tipo LGBTQIA mais, falar sobre racismo também, e bullying, é uma das principais coisas que acontece lá também.

Fonte: Acervo Brincadas (2023).

Já no quadro 2, as partes sublinhadas apontam para uma consciência crítica do participante B em relação às consequências do desperdício e à urgência de ações para mitigá-lo. Ao discutir o acúmulo de lixo nas salas de aula, percebemos que o participante B sugere um descaso do espaço escolar, onde o desinteresse pelo cuidado e pela limpeza pode simbolizar uma indiferença mais ampla em relação ao meio ambiente e à ética comunitária. Percebemos que a palestra do professor auxiliou os estudantes a perceberem que a responsabilidade não é apenas individual, mas compartilhada entre todos. A busca por soluções indica uma tentativa de transformação, sugerindo que, embora o problema seja complexo, a conscientização e a ação coletiva podem levar a mudanças significativas.

Quadro 2 - Podcast - Grupo 1

Participante B: E na nossa escola a gente ultimamente o que mais é discutido nessa questão da imersão também né? A questão do sofrimento ético-político que é o lixo, a gente discute bastante sobre isso, pois a quantidade de lixo que é consumida e também produzida dentro da nossa escola, é absurda. Como por exemplo, a gente teve uma palestra esses dias, efetuada por professor, que o nosso professor ele recolheu alguns lixos e, tipo, ele mostrou tudo aquilo, então é bastante coisa que fica dentro das salas de aulas, só o que fica em cima das mesas né, já deu tanta coisa, imagina o que fica jogado pelo chão ou até mesmo o que acaba ficando embaixo das carteiras, então essa questão do lixo é o nosso sofrimento ético-político que a gente geralmente mais está discutindo no momento, e procurando a solução. Legal.

Fonte: Acervo Brincadas (2023).

No quadro 3, o posicionamento do Participante C exemplifica o sofrimento ético-político ao discutir o mau uso do banheiro masculino em uma escola considerada boa, evidenciando a normalização de comportamentos inadequados e a desvalorização do espaço comum. Essa situação reflete a falta de responsabilidade

social, com alunos acostumados a degradar o ambiente coletivo. A fala destaca que, mesmo em contextos privilegiados, questões éticas e políticas são relevantes e exigem conscientização crítica, enfatizando a importância do coletivo para promover mudanças e cultivar um senso de cuidado pelo espaço compartilhado.

Quadro 3 - Podcast - Grupo 1

Participante C: Oi gente, eu sou o X, sou da escola Z. É uma escola muito boa, querendo ou não. E quando foi apresentada aqui no projeto, as pessoas até acharam que era uma escola particular, por conta de toda a estrutura que a escola tem. Porém, quando você vivencia, quando você vive lá, você vê alguns problemas que a gente acaba se acostumando. E o problema que foi levantado foi o mau uso do banheiro masculino. Então, as pessoas rabiscam, picham lá o banheiro, não usam, não não dão descarga e esse foi problema ético-político porque a gente se acostumou com isso, né? Então, tá lá, acontece esse problema e a gente se acostumou.

Fonte: Acervo Brincadas (2023).

Com base nessas análises, entendemos que a "Construção Crítica de Generalizações" é essencial para a superação do sofrimento ético-político (Sawaia, 2001), pois promove a desconstrução de estereótipos e preconceitos, incentivando um diálogo inclusivo que amplia a compreensão das injustiças sociais. Ao desenvolver o pensamento crítico, os indivíduos aprendem a identificar desigualdades e se engajam para atuar na transformação de suas comunidades. Como nos lembra Liberali (2022, p. 141), essa etapa permite que os participantes pensem "em formas de agir e de viver os diferentes papéis efetivos" que sejam necessários "para assumir formas mais justas para todos", contribuindo, assim, para uma sociedade mais justa e igualitária.

Produção de mudança social

Esse último movimento, conforme destacado por Liberali (2022), visa promover espaços crítico-colaborativos onde os diversos sujeitos envolvidos na atividade possam expressar as suas vozes (Magalhães, 2009) ao assumir a agência

sobre as suas narrativas. De acordo com a autora, "essa ação posiciona os participantes como agentes de transformações radicais, conforme sugerido por Stetsenko (2017) e Liberali (2019)" (Liberali, 2022, p. 135). Nesse contexto, os sujeitos são incentivados a co-construir ações concretas voltadas para a mudança social, conectando a materialidade dessas ações às experiências já vivenciadas ao longo do processo já vivenciado a partir da "Imersão na Realidade" e a "Construção Crítica de Generalizações".

Nesse momento, os alunos, professores, gestores e pesquisadores responsáveis por cada escola, reuniram-se em uma sala de aula e organizaram, a partir de materiais multimodais e não estruturados, tais como bambolês, barbantes, desenhos, fotos e pregadores, uma apresentação sobre como a sua escola articula os conceitos discutidos ao longo da manhã: sofrimento ético-político e Multiletramento Engajado com ações concretas. Em um segundo momento, por meio de rodízio, os alunos foram convidados a assistir à apresentação dos seus colegas.

Figura 6 – Inserção



Fonte: Acervo Brincadas (2023).

Dessa forma, ao apresentarem ações concretas de transformação de seus espaços de convivência escolar, destaca-se a ampliação de repertórios co-construída entre todos os participantes - alunos, professores, gestores e pesquisadores. A multiplicidade de conhecimentos gerados a partir do saber, ser, agir e viver foi expandida e ressignificada por meio da negociação de significados

compartilhados e das contradições, características centrais da PCCol (Magalhães, 2009, 2011, 2012) e do Multiletramento Engajado (Liberali, 2022). O brincar (Holzman, 2009) também proporcionou aos sujeitos a oportunidade de vivenciarem a ecologia dos saberes (Santos, 2010) e de assumirem a responsabilidade por suas próprias narrativas, encontrando espaços onde suas vozes pudessem reverberar com potência de para agir e existir no mundo.

Considerações finais

A discussão aqui apresentada propõe caminhos de resistência e insurgência através do Multiletramento Engajado (Liberali, 2022), uma abordagem formativa que parte da imersão na realidade opressora, promovendo o compartilhamento de uma ampla ecologia de saberes para, ao final, criar espaços de transformação. Nessa perspectiva, o ME visou criar bases para que os participantes do Projeto Brincadas pudessem intervir e transformar essas realidades de forma responsiva e responsável. Assim, essa proposta, conforme aponta Walsh (2019), permitiu criar “gretas” no sistema moderno - colonial que marginaliza e silencia vozes do Sul-Global.

As Pedagogias Decoloniais (Walsh, 2019) entrelaçadas à Educação Linguística Crítica (Magalhães, 2009, 2011, 2012), ofereceram possibilidades de formação que reafirmaram lutas de resistência e re-humanização, semeando esperança em tempos e espaços de opressão. Nessa perspectiva, o Multiletramento Engajado (Liberali, 2022) se alinhou às Pedagogias Decoloniais, oferecendo uma metodologia crítica para o processo formativo. Ao conectar essas pedagogias, reafirma-se a importância de práticas educativas que transcendam as limitações impostas pelo sistema moderno-colonial, abrindo espaço para a valorização de epistemologias-outras provenientes do Sul-Global e a criação de uma sociedade mais justa.

Referências

ACERVO BRINCADAS. *Imagens do projeto Brincadas*. [fotografia]. São Paulo:
Acervo Brincadas, 2023.

ARENDT, H. *O que é política?* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

DIAS, A. de S.; ABREU, W. F. Didáticas decoloniais no Brasil: uma análise genealógica. *Revista Educação UFSM*, Santa Maria, v. 46, p. 1–24, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/41328>. Acesso em: 29 jan. 2025.

DUSSEL, E. 1492: o encobrimento do outro – a origem do mito da modernidade. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

FANON, F. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101–145, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagemem>. Acesso em: 5 dez. 2024.

HAN, B. C. *Infocracia*: digitalização e a crise da democracia. Rio de Janeiro: Vozes, 2022.

HARARI, Y. N. *21 lições para o século 21*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HOLZMAN, L. *Vygotsky at work and play*. New York: Routledge, 2009.

LIBERALI, F. C. Multiletramento engajado para a prática do bem viver. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 22, n. 1, p. 125–145, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/KmYMBcQRk/?lang=pt>. Acesso em: 29 ago. 2024.

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*, Itapetinga, v. 2, n. 6, p. 1–26, out./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>. Acesso em: 1 out. 2024.

MAGALHÃES, M. C. C. Formação contínua de professores: a organização crítico-colaborativa para transformação. *LING – Estudos e Pesquisas*, Goiás, v. 22, n. 2, p. 17–35, jul./dez. 2018.

MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI,

R. H.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M. M.; SZUNDY, P. T. C. (org.). *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross. 2009. p. 53–78.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. *In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (org.). Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 13–39.

MAGALHÃES, M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCoL. *In: LIBERALI, F.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (org.). A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. Campinas: Pontes, 2012. p.13–26.

MENESES, M. P. Desafios à descolonização epistêmica: práticas, contextos e lutas para além das fraturas abissais. *Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar*, Florianópolis, v. 10, n. 3, p. 1067-1097, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/1007>. Acesso em: 31 out. 2021.

MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. *Revista Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772>. Acesso em: 5 mar. 2025.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Gragoatá*, Niterói, v. 12 n. 22, p 287–324, jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33191>. Acesso em: 5 mar. 2025.

MOUJÁN, I. F. Diálogos entre saberes e práticas pedagógicas descoloniais. *In: FERNÁNDEZ MOUJÁN, I.; SILVA CARVALHO, E. S.; RAMOS JÚNIOR, D. V. (org.). Pedagogias de(s)coloniais: saberes e fazer*es. Tocantins: Nuvem, 2020. p. 26–40.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In: MOITA LOPES, L. P. (org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129–148,

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica*: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SANTOS, A. B. dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Editora Ubu, 2023.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SAWAIA, B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. cap. 6, p. 96-118.

STETSENKO, A. *The transformative mind: expanding Vygotsky's approach to development and education*. New York: Cambridge University Press, 2017.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALSH, C. Gritos, gretas e semeaduras de vida: entreteceres do pedagógico e do colonial. In: MOTA, S. R.; SANTOS, L. C. (org.). *Entre-linhas: educação, fenomenologia e insurgência popular*. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 93–120.

Recebido em: 20 out. 2024.
Aprovado em: 18 nov. 2024.
Publicado em: 07 jul. 2025.

Revisor(a) de língua portuguesa: Camila de Fátima Rosa

Revisora de língua inglesa: Juliano Brambilla Neri

Revisor(a) de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho