

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

CLARISSA COELHO LIBERALI

**ANÁLISE TEÓRICO-PRÁTICA SOBRE O MULTICULTURALISMO E A
COLABORAÇÃO COMO FORMAS DE LIDAR COM AS DIFERENÇAS**

SÃO PAULO

2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

CLARISSA COELHO LIBERALI

**ANÁLISE TEÓRICO-PRÁTICA SOBRE O MULTICULTURALISMO E A
COLABORAÇÃO COMO FORMAS DE LIDAR COM AS DIFERENÇAS**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Faculdade de Educação, curso de Pedagogia, como exigência parcial para obtenção do diploma de Pedagogo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.

Orientadora: Profa. Dra. Neide Barbosa Saisi.

SÃO PAULO

2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação
Sistema de Bibliotecas e Informação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

LIBERALI, Clarissa Coelho

Análise teórico-prática sobre o multiculturalismo e a colaboração como formas de lidar com as diferenças / Clarissa Coelho Liberali – 2015.

73 f. : il.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Faculdade de Educação, curso de Pedagogia, como exigência parcial para obtenção do diploma de Pedagogo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.

Orientadora: Profa. Dra. Neide Barbosa Saisi.

1. Diferença. 2. Multiculturalismo. 3. Colaboração. 4. Educação. 5. Transformação.
I. Título

Dedico este trabalho à minha família e ao meu namorado, que sempre estiveram ao meu lado e que tanto me apoiaram e ajudaram. Também a todos aqueles que já foram discriminados por serem diferentes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à minha mãe, Fernanda. Não apenas o amor e a amizade que sempre demonstrou, mas também as suas incríveis produções e as suas valiosas orientações, mesmo em seus momentos mais atarefados. Elas me ajudaram imensamente a resolver minhas inquietudes e a ir além de mim mesma, possibilitando que eu realizasse um trabalho com potencial transformador, como eu ansiava.

Ao meu pai, André, e ao meu irmão, Daniel, o carinho, o acolhimento e o modo como eles, de maneiras muito especiais, conseguem transmitir uma energia maravilhosa.

Ao meu namorado, Lucas Kok, por ser meu melhor amigo e companheiro há aproximadamente sete anos e por, durante todo esse tempo, ajudar-me a me entender e a continuamente me tornar alguém melhor, além de frequentemente discutir comigo sobre o presente trabalho.

Ao Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar a oportunidade de participar de um grupo com ideias que tanto admiro na realização de pesquisas e projetos em que acredito plenamente.

Aos participantes do Projeto *DIGIT-M-ED Brasil* o engajamento e a participação de cada um, que me permitem, a cada reunião e a cada encontro, pensar e deliberar sobre necessidades do meu contexto por múltiplas óticas.

À Camila Santiago e à Jéssica Santos não apenas por serem amigas queridas, mas por me ajudarem (emprestando livros, realizando análises comigo e fazendo com que eu refletisse bastante) durante todo o processo.

Aos meus avós, Dilma, Félix, Juracy e Fernando, o cuidado e a preocupação comigo durante toda a minha vida.

A todos os meus professores, que me ajudaram a chegar onde estou e que me proporcionaram experiências muito ricas. No caso deste trabalho, agradeço especialmente aos professores Lynn Mario de Souza, Maria Elisa Cevasco, Norma Discini, Mônica Mendes e, ainda, Maria Luisa Andreozzi as aulas que me fizeram refletir profundamente sobre cultura e sobre o modo de vida das pessoas e a indicação de autores como Bakhtin, Williams, Paulo Freire e McLaren. Também por impulsionarem o meu interesse, a minha procura e o meu entendimento de questões presentes em minha realidade.

Aos meus amigos da PUC, principalmente ao Bruno Zucari, à Elisa Vieira, à Danielly Aguiar, à Ana Paulla dos Reis, à Rosemary Paixão, à Lidiane Consalter, à Fabiane Leão, à Aline Tavares, à Nayara Matta, à Ana Helena de Mello, à Mônica

Cavalcante e à Cristiane Bueno, a união, o acolhimento, a sinceridade, a ajuda e a troca de conhecimentos muito rica.

Às minhas amigas de infância, Thais Sterenberg e Luisa Farsky, a amizade e o carinho de sempre, não importando a distância.

Às minhas amigas do Santa Cruz, Manuela Pereira, Érica Yanaguihara, Beatriz Bonometti, Giuliana Rondon e Sofia Pavesi, e à nossa “agregada” Angel Kay a amizade, as trocas, as identificações e as reflexões constantes.

Aos meus amigos da Letras, em especial à Tainá Sandroni, não apenas o carinho, como também a oportunidade de me fazer pensar por outros vieses questões muito importantes.

Aos meus amigos Vitor Vassimon, Omar Guazzelli, Roberto Alegre e Lucas Netto o afeto, as risadas e as conversas de sempre.

Ao meu amigo Felipe Yamaoka a amizade, as conversas, os conselhos e a ajuda no alívio do estresse.

À professora Neide Barbosa Saisi a orientação que me deu e a chance de superar algumas de minhas questões.

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e à sua Faculdade de Educação, à Diretora da Faculdade de Educação Profa. Dra. Neide de Aquino Noffs, à Coord. Profa. Dra. Neide Barbosa Saisi e ao corpo docente a oportunidade de realizar uma pesquisa de caráter científico.

E a todos que contribuíram direta ou indiretamente na minha vida e para a realização deste trabalho.

“Entre os diferentes tipos de intervenção pode haver complementaridade ou contradição e, em qualquer caso, a discussão entre eles pauta-se menos por juízos cognitivos do que por juízos éticos e políticos”.

(SANTOS, 2008, p. 160)

RESUMO

LIBERALI, C. C. **Análise teórico-prática sobre o multiculturalismo e a colaboração como formas de lidar com as diferenças**. 2015. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso da Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2015.

Esta pesquisa teve por objetivo entender como é possível lidar com as diferenças a partir de uma proposta de ensino-aprendizagem que promovesse o multiculturalismo e a colaboração. Para isso, contou com duas partes. Na primeira, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre diferença, multiculturalismo e colaboração, respaldada principalmente em Semprini (1999), Sacristán (1995), Bakhtin (1979/1992; 1929/1973), Santos (2008), Vygotsky (1930a/1994; 1930b/1994), Williams (1958/1989; 1980), Candau (2011), Silva (1999; 2000), Gonçalves e Silva (2006), Ninin (2011; 2013), Magalhães (2011), Liberali (2008; 2009; 2013a; 2013b; 2015), Charaudeau (2015), Fullan e Hargreaves (2000), entre outros. Na segunda, concretizou-se uma Pesquisa Crítica de Colaboração, na qual foram produzidos, coletados e selecionados dados acerca da proposta do Projeto *DIGIT-M-ED Brasil* elaborada pela coordenadora dele e acerca de filmagens de quatro oficinas realizadas no primeiro semestre de 2015. O procedimento de análise e de interpretação envolveu o estabelecimento de categorias e subsequentes apresentações e análises interpretativas da proposta do *DIGIT-M-ED Brasil*, do trabalho realizado no primeiro semestre de 2015 em São Paulo e de uma das atividades desse trabalho. Dessa forma, foi possível investigar a importância de se ter um clima de segurança, confiança e abertura, repleto de humildade e cuidado, para que as diferenças sejam trabalhadas de forma positiva. Além disso, notou-se que a existência de um objeto relevante e necessário a todos os envolvidos, de maior representatividade possível de diferentes culturas e de navegação entre os diversos saberes (como entre saberes intra e extraescolares) também constituem estratégias interessantes para lidar com o outro. Analogamente, um modo de trabalho crítico e coletivo, que leve em consideração juízos éticos e políticos e ponderações democráticas sobre ganhos e perdas, decisões conjuntas, criações de sínteses novas e compartilhadas e argumentação e deliberação, além de agência relacional, ajuda mútua, interdependência, lugar para a individualidade e para a alteridade, responsividade e multimodalidade também se mostrou essencial. Essas aspirações foram encontradas, de modo geral, no Projeto *DIGIT-M-ED Brasil*, e tanto o referencial teórico quanto o contexto de formação indicaram que o multiculturalismo e a colaboração são elementos

fundamentais para trabalhar de modo a permitir aos indivíduos apreender o valor das diferenças e transformar seus contextos de injustiças sociais em realidades mais respeitadas, inclusivas e acolhedoras.

Palavras-chave: Diferença. Multiculturalismo. Colaboração. Educação. Transformação.

ABSTRACT

LIBERALI, C. C. **Theoretical and practical analysis about multiculturalism and collaboration as ways of dealing with differences.** 2015. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso da Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2015.

This research aimed at understanding how to deal with differences based on a teaching-learning proposal which promoted multiculturalism and collaboration. In order to do so, it was divided in two parts. The first consisted of a bibliographical research about difference, multiculturalism and collaboration backed mainly by Semprini (1999), Sacristán (1995), Bakhtin (1979/1992; 1929/1973), Santos (2008), Vygotsky (1930a/1994; 1930b/1994), Williams (1958/1989; 1980), Candau (2011), Silva (1999; 2000), Gonçalves e Silva (2006), Ninin (2011; 2013), Magalhães (2011), Liberali (2008; 2009; 2013a; 2013b; 2015), Charaudeau (2015), Fullan e Hargreaves (2000), among others. The second involved a Critical Collaborative Research, in which data about the proposal of *DIGIT-M-ED Brasil* Project elaborated by its coordinator and about videos of four workshops occurred in the first semester of 2015 was produced, collected and selected. The analytical and interpretative procedure implicated on the establishment of categories and further presentation and interpretative analysis of the *DIGIT-M-ED Brasil* Project's proposal, of the work realized in the first semester of 2015 in São Paulo and of one of the activities of this work. This way, it was possible to investigate the importance of having a safe, trusty and open environment, full of humility and care, so that differences can be dealt in a positive way. Besides, it was highlighted that the presence of a relevant and necessary object to all the involved, the major representation possible of different cultures and the navigation through multiple knowledges (like intra and extra school) also constitute interesting strategies of dealing with the other. Similarly, a critical and collective way of working that takes into consideration ethical and political judgments and democratic reflections about gains and losses, joint decisions, creation of new and shared synthesis and argumentation and deliberation, in addition to relational agency, mutual help, interdependence, place for individuality and alterity, responsivity and multimodality also appeared to be essential. These aspirations were generally found in *DIGIT-M-ED Brasil* Project, and both the theoretical background and the educational context indicated that multiculturalism and collaboration are fundamental elements to work in a way that allows

individuals to seize the value of differences and to transform their contexts which are full of social injustices into more respecting, inclusive and warm realities.

Key-words: Difference. Multiculturalism. Collaboration. Education. Transformation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	p. 15
1. DIFERENÇA.....	p. 18
1.1 Conceito de Diferença.....	p. 18
1.1.1 Diferença dentro da Diferença.....	p. 18
1.2 Como a Sociedade Ocidental Contemporânea Normalmente Lida com a Diferença.....	p. 19
1.3 Como o Neoliberalismo Propaga uma Forma Específica de Lidar com as Diferenças.....	p. 21
1.4 Como as Escolas Brasileiras Geralmente Lidam com a Diferença.....	p. 23
2. MULTICULTURALISMO.....	p. 26
2.1 Conceito de Cultura.....	p. 26
2.2 Conceito de Multiculturalismo.....	p. 27
3. COLABORAÇÃO.....	p. 30
3.1 Conceito de Colaboração.....	p. 30
3.2 Relação entre Colaboração e Argumentação.....	p. 34
4. MULTICULTURALISMO E COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO.....	p. 36
4.1 Currículo Multicultural e Colaborativo.....	p. 36
4.2 Práticas Educacionais Multiculturais e Colaborativas.....	p. 40
5. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	p. 42
5.1 Pesquisa Crítica de Colaboração.....	p. 42
5.2 Procedimentos de Coleta, de Análise e de Interpretação de Dados.....	p. 42
6. PROPOSTA DO PROJETO <i>DIGIT-M-ED BRASIL</i>	p. 45
6.1 Descrição da Proposta do Projeto.....	p. 45
6.2 Análise Interpretativa da Proposta do Projeto.....	p. 49
7. TRABALHO DO <i>DIGIT-M-ED BRASIL</i> NO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2015 EM SÃO PAULO E UMA DE SUAS TAREFAS.....	p. 51
7.1 Descrição e Análise Interpretativa do Trabalho do <i>DIGIT-M-ED Brasil</i> Realizado no Primeiro Semestre de 2015 em São Paulo.....	p. 51
7.1.1 Descrição do Trabalho.....	p. 51
7.1.2 Análise Interpretativa do Trabalho.....	p. 55
7.2 Descrição e Análise Interpretativa de uma Tarefa.....	p. 57
7.2.1 Descrição da Tarefa.....	p. 57

7.2.2 Análise Interpretativa da Tarefa.....	p. 62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	p. 66
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	p. 68

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Alunos da SD à frente da sala supervisionando a brincadeira.....p. 59

Figura 2- Aluna do ET 1 classificando uma pulseira.....p. 61

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Categorias Analítico-Interpretativas e as Aspirações deste Trabalho.....p. 43

INTRODUÇÃO

Na sociedade ocidental contemporânea, há muitas dificuldades em se lidar com o diferente. Em geral, ou essas diferenças são escondidas em esferas privadas, de modo a simular a existência de uma igualdade universal (SEMPRINI, 1999), ou são desvalorizadas pelo outro, que considera sua própria cultura como a única e verdadeira realidade (SANTOS, 2008).

A partir da leitura de notícias como a do índio que morreu queimado por universitários, a de Geisy Arruda, que usou um vestido considerado muito curto por seus colegas universitários e foi hostilizada e a do menino que não pôde entrar na escola por estar vestindo saia, foi possível perceber como a mídia está repleta de relatos de intolerâncias ao lidar com o diferente. Todavia, não só na mídia “convencional” há evidências desses desrespeitos. Também foi possível observar isso em comentários no Facebook que pregavam pelo separatismo do país e desprezavam os nordestinos quando o candidato à presidência de um grupo não venceu as eleições, por exemplo. Isso também pôde ser visto em comentários apoiando as falas homofóbicas do pastor Marco Feliciano, tais como “União homossexual não é normal. O reto não foi feito para ser penetrado. Não haveria condição de dar sequência à nossa raça” (2013)¹.

No âmbito pessoal, foi possível perceber a não aceitação do diferente por meio da participação em conversas com colegas nas quais se ouviu que era uma pena um menino ter pais homossexuais e que a pessoa em questão não deixaria seu filho ser homossexual. Também a vivência em estágios realizados em escolas mostrou várias situações em que havia bullying devido a uma criança ser gorda, negra, pequena, ou não ter a roupa mais na moda. Essas situações possibilitaram o questionamento de como as pessoas estão sendo educadas, e como elas estão se formando na escola: se como cidadãos que pensam em uma coletividade e respeitam as diferenças, ou como indivíduos que valorizam apenas opiniões, modos de ser e grupos semelhantes aos seus e que somente buscam seu próprio benefício, mesmo que à custa e à exclusão de outros.

¹ FELICIANO, Marco. A união homossexual não é normal', diz candidato à presidência da Comissão de Direitos Humanos da Câmara. Veja Online, 5 mar. 2013. Entrevista concedida a Laryssa Borges. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/a-uniao-homossexual-nao-e-normal-diz-candidato-a-presidencia-da-comissao-de-direitos-humanos-da-camara>>. Acesso em: 25 nov. 2014, às 15h12.

Com base nisso, houve motivação para se pensar em como seria uma educação que valorizasse e respeitasse a diferença, uma vez que ela é um fator que sempre existirá. Também em como acolher e cuidar do diferente, do outro. Foi formulada a hipótese de que formas multiculturais e colaborativas poderiam ajudar nesse desafio, uma vez que a abordagem do multiculturalismo na escola pode ajudar a criar uma cultura de valorização do diferente ao reconhecer a existência da pluralidade de conhecimentos e de concepções distintas sobre a dignidade humana e sobre o mundo (SANTOS, 2008). Do mesmo modo, atividades colaborativas que proporcionam aos sujeitos irem além de suas possibilidades imediatas e alcancem, por meio da interação com o outro, novas possibilidades, ao cruzarem a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (VYGOTSKY, 1930a/1994), também poderiam suscitar modos positivos e abertos de lidar com o outro.

Então, o presente trabalho, que busca entender como é possível lidar com as diferenças a partir de uma proposta de ensino-aprendizagem que promova a colaboração e o multiculturalismo, justifica-se. Justificativas práticas e pessoais já foram apontadas, mas ainda se pode alegar justificativas acadêmicas.

Nesse contexto, diversas pesquisas foram e vêm sendo realizadas. As discussões sobre “Marxism and the Philosophy of Language”, de Bakhtin/Voloshinov (1929/1973), realizadas nas aulas de Estudos do Discurso, e sobre textos de Jameson (2010), Denning (2004) e Williams (1980), realizadas nas aulas de Estudos de Cultura, disciplinas oferecidas no curso de Letras 2014/segundo semestre da Universidade de São Paulo, evidenciaram a questão deste Trabalho de Conclusão de Curso e motivaram interesse por ela. Analogamente, as discussões sobre as diversidades culturais em aulas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo para alunos do sexto semestre do curso de Pedagogia no segundo semestre de 2014 também suscitaram interesse.

Ademais, ao consultar as bases de dados Academia.edu e SciELO (scielo.br) e buscar “collaborative learning”, “colaboração ou diferença e educação” e “colaboração ou diversidade e educação” nas ferramentas de busca desses domínios, também se pôde encontrar diversos estudos com ideias semelhantes ao da presente pesquisa. Alguns exemplos de estudos encontrados no Academia.edu foram a dissertação de Gazzotti (2011), referente ao uso do trabalho colaborativo na resolução de conflitos entre crianças na Educação Infantil bilíngue, e a pesquisa de Loureiro e Bettencourt (2011), que aborda a aprendizagem colaborativa em ambientes virtuais 3D para o Ensino a Distância. Ainda utilizando o Academia.edu, pôde-se verificar semelhanças também na pesquisa de Magalhães e Fidalgo (2007), que trata da importância de uma construção social de

conhecimento e da produção colaborativa na formação continuada de professores e no artigo de Liberali, Fuga e Gonçalves (2009), que aborda o conceito de Cadeia Criativa como modo de construção de objetos compartilhados que permitam trabalhar com problemas da vida real dos alunos e de sua comunidade.

No domínio SciELO, foram destacadas as pesquisas de Candau (2006, 2008 e 2012) sobre a importância dos direitos coletivos, do respeito ao multiculturalismo e da perspectiva intercultural e o artigo de Nardi e Quartiero (2012), que analisa um projeto de formação de educadores no âmbito da diversidade sexual. Também o artigo de Souza-Silva e Davel (2007), devido a sua investigação sobre a reflexão ocorrida em ambientes de aprendizagem e interações e intercâmbios sociais dentro de uma comunidade de prática.

Os estudos descritos acima, apesar de estarem na linha de pesquisa do presente Trabalho de Conclusão de Curso, diferem dele por não se basearem nos mesmos autores e pelo fato de que a pesquisa terá foco na análise do multiculturalismo e da colaboração como formas de lidar com o diferente em uma das oficinas realizadas no Projeto *DIGIT-M-ED Brasil*, a ser discutido posteriormente.

Assim, o objetivo geral dessa pesquisa foi entender como é possível lidar com as diferenças a partir de uma proposta de ensino-aprendizagem que promova a colaboração e o multiculturalismo, ao realizar uma pesquisa bibliográfica e uma análise qualitativa de um contexto de formação. Para tanto, buscou-se, na primeira seção, definir e problematizar o conceito de diferença, na segunda, caracterizar multiculturalismo e, na terceira, caracterizar colaboração. Essas três seções permitiram que, na quarta, fosse possível delinear o papel do multiculturalismo e da colaboração na educação. Em seguida, a quinta seção apresentou a Pesquisa Crítica de Colaboração, que estrutura o modo de operar dos pesquisadores envolvidos com o Projeto *DIGIT-M-ED Brasil* e que consistiu na metodologia do presente trabalho. A sexta buscou descrever, analisar e interpretar esse projeto, enquanto a sétima visou descrever, analisar e interpretar o trabalho do projeto no primeiro semestre de 2015 em São Paulo, com foco tanto no trabalho em si quanto em uma das atividades propostas. Por fim, na conclusão, foram apontadas as principais formas de os participantes lidarem com as diferenças com base na valorização da colaboração e das múltiplas culturas.

1. DIFERENÇA

Uma vez que o presente trabalho busca analisar perspectivas que valorizem as diferenças, é fundamental ter uma seção que verse sobre esse tema. Nesta seção, portanto, o conceito de diferença será discutido. Como também é essencial entender de que forma as diferenças são trabalhadas, esta seção abordará as maneiras como as pessoas normalmente lidam com ela na sociedade ocidental contemporânea. Além disso, versará sobre o modo como o neoliberalismo propaga uma forma específica de lidar com a diferença e sobre como as escolas brasileiras, especificamente, tratam essa questão.

1.1 Conceito de Diferença

De acordo com Silva (2000), diferença é um conceito que ganhou importância na teorização educacional crítica a partir da "política de identidade" e dos movimentos multiculturalistas. Nesse contexto, ele aponta que "refere-se às diferenças culturais entre os diversos grupos sociais, definidos em termos de divisões sociais tais como classe, raça, etnia, gênero, sexualidade e nacionalidade" (p. 42).

Semprini (1999) acrescenta que o termo designa uma realização dinâmica, interativa, social e contextual. Também afirma que ela é uma realidade concreta, um processo empregado nas práticas rotineiras dos homens e que se insere na história.

Candau (2011), então, aprofunda a discussão ao pontuar que a diferença está em um processo contínuo de construção-desconstrução-construção e é atravessada por relações de poder.

Com isso, é possível definir diferença como um conceito social, contextual, histórica e dinamicamente construído, que leva em consideração as múltiplas variáveis existentes nos diversos grupos sociais e em suas relações.

1.1.1 Diferença dentro da Diferença

É importante colocar que cada grupo social tem características, ideologias e visões de mundo particulares e próprias e transmite seus aprendizados, regras e valores aos sujeitos que fazem parte dele. Cada indivíduo, de acordo com Bakhtin/Volosinov (1929/1973), participa de vários grupos sociais e se constitui dialogicamente pela presença do diferente dele. É o outro que lhe dá forma, que permite que ele internalize

conhecimentos e ideias, naturalizando, assim, o sentido que dá às coisas. Além disso, segundo Bakhtin (1979/1992), o diferente é quem consegue ver o sujeito como totalidade e quem dá significado a suas palavras, sendo responsável, então, por lhe dar um acabamento, uma identidade. Não seria possível fazer isso individualmente, uma vez que, na realidade, cada pessoa está constantemente se construindo e se transformando.

Vertovec (2007) amplia esse debate com o seu conceito de superdiversidade, que seria a “diversidade da diversidade”. Isto é, a mistura e o entrelaçamento das diversas diferenças humanas, não apenas de etnicidade (como, em geral, acredita-se), mas também de outras variáveis, que se intersectam e influenciam os diferentes indivíduos. Variáveis como etnicidade, língua, religião, identidade regional e local, valores culturais, gênero, redes sociais, direitos, formação educacional, acessibilidade profissional, localidade, transnacionalismo e modos de vida.

Segundo Blommaert (2012), apoiado em Vertovec (2007), a maior imigração, assim como a emergência e a distribuição global da Internet e de outras formas de tecnologias de comunicação móveis, remodelaram a vida social ao redor do mundo. Por exemplo, torna-se agora ainda mais possível adquirir múltiplas orientações normativas e trocar de um conjunto de normas para outro, uma vez que o indivíduo tem a sua disposição mais registros (AGHA, 2007 *apud* BLOMMAERT, 2012) a serem selecionados de seus repertórios.

Com isso, pode-se concluir que a pluralidade, que existe tanto fora dos sujeitos, quanto dentro deles, é uma realidade sócio-histórico-cultural decorrente da existência da diferença. A diferença é, portanto, um elemento de alteridade, isto é, da condição daquilo que é diferente do eu (SILVA, 2000, p. 16).

1.2 Como a Sociedade Ocidental Contemporânea Normalmente Lida com a Diferença

Diversos autores, como Semprini (1999), Gonçalves e Silva (2006), Santos (2008), Liberali (2010) e Charaudeau (2015), expõem a dificuldade em se lidar com as diferenças. Dificuldade essa que não existe apenas na sociedade ocidental contemporânea, visto que é possível notar sua presença em sociedades pré-industriais, totalitárias e de caráter étnico (SEMPRINI, 1999). Porém, na sociedade ocidental contemporânea, o modo de lidar com essas diferenças é um problema ainda mais agudo, visto que o respeito a elas é uma de suas balizas constitucionais (SEMPRINI, 1999).

As experiências da diferença e do encontro com o outro podem se tornar difíceis e desestruturadoras quando concretizadas. Isso porque, apesar de ser necessário para comprovar nossa existência (CHARAUDEAU, 2015), em uma interação, existe a possibilidade de um indivíduo sentir que “sua autoimagem retransmitida pelo outro - por meio de palavras, atitudes, comportamentos - é uma imagem desvalorizante, discriminatória, ou até agressiva”, como nos pontua Semprini (1999, p. 104-105). Também existe a possibilidade de um indivíduo se sentir ameaçado pelo outro, ao acreditar que a diferença pode fazer o outro melhor do que si ou permitir que ele prive e vá contra o eu (CHARAUDEAU, 2015; BARROS, 2015). Por conta disso, o sujeito pode ficar perturbado e duvidar de seu real valor.

Para solucionar esse impasse, "diluiu-se" a noção de diferença em igualdade. Isto é, a sociedade ocidental buscou uma suposta igualdade civil ao esconder suas diferenças nas esferas privadas (SEMPRINI, 1999). Candau (2011) pontua que existe a tentativa de se homogeneizar a diversidade. Khubchandani (1991), que houve – e há - a tentativa de eliminar as diferenças para que haja harmonia e não conflito. Todavia, o "conflito é inerente ao sistema" (SEMPRINI, 1999, p. 117), e, dessa tentativa de apagá-lo, surge uma falsa universalidade e uma falsa homogeneidade, assim como outra forma de diferença: a desigualdade.

A desigualdade é, portanto, uma realidade conflitante dos dias de hoje, resultado de um modo específico de se lidar com as diferenças. Um modo que esconde o diverso atrás de uma ideologia universalista que privilegia uma monocultura. Monocultura essa que, segundo Semprini (1999), apaga as diferenças e prega que a realidade existe independentemente das representações humanas e da linguagem, que a verdade é uma questão de precisão de representação e que o conhecimento é objetivo. Também na qual o sujeito é reduzido às suas funções intelectuais e cognitivas, os fatores culturais e simbólicos da vida coletiva são desvalorizados e tanto a crença em uma base biológica do comportamento quanto o orgulho pelas conquistas do pensamento ocidental se materializam.

Isso significa que essa sociedade se fundamenta em uma ideologia que diz valorizar o respeito às diferenças, mas que, na verdade, é

apenas um disfarce de uma monocultura sob os traços de um simulacro de humanidade incrivelmente branca e europeia; estruturado a partir de um espaço público "igualitário" que na verdade fechava as portas a numerosos grupos sociais; fundamentado sobre uma noção de indivíduo abstrata e redutora; submisso à experiência real da diversidade; enfrentando reivindicações de reconhecimento radicais; sofrendo tensões pelas pressões exercidas nos limites

do espaço público; fragilizado enfim pelas mudanças ocorridas no coração deste mesmo espaço (SEMPRINI, 1999, p. 160-161).

Assim, a sociedade ocidental atual atribui prioridade a um modo de ser, pensar e agir em detrimento a outros. Os conhecimentos não científicos e uma lógica mais cultural e não mercadológica, alternativos à ideologia dominante e hegemônica, são, então, escondidos e, mais do que isso, arrasados, marginalizados e descredibilizados (SANTOS, 2008) para se ter domínio e poder e, assim, uma harmonia desejada.

1.3 Como o Neoliberalismo Propaga uma Forma Específica de Lidar com as Diferenças

O Neoliberalismo, de acordo com Singer (1995/1996), é uma ideologia que surgiu na década de 1970, junto à crise do Estado de Bem-Estar Social, e que propaga uma visão produtivista. Segundo Santos (2008), tem como pilares a privatização, a “mercantilização” e a liberalização (do mercado e do sistema financeiro) e foi “imposto à escala global sob a designação de Consenso de Washington” (p. 404).

Tal Consenso, formulado na capital dos Estados Unidos em 1989, é um documento de orientação neoliberal composto por dez regras universais que promoveriam o ajustamento estrutural das economias dos países da América Latina (BATISTA, 1994). Elaborado por funcionários do governo estadunidense e economistas de instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), esse documento possibilitaria que a economia dos países latino-americanos girasse mais e, conseqüentemente, eliminasse a pobreza.

Porém, mais do que uma orientação, o conjunto de regras estabelecidas pelo Consenso de Washington se tornou pré-requisito para a concessão de novos empréstimos e para a cooperação econômica do FMI e do Banco Mundial (SILVA; AZZI; BOCK, 2007). Além disso, em vez de priorizar o desaparecimento da pobreza, os grupos financeiros priorizaram – e priorizam - a institucionalização de valores da esfera do mercado e enfatizam o alinhamento efetivo às políticas de ajuste estrutural, que têm caráter excludente (SILVA; AZZI; BOCK, 2007, p. 12), mas a ilusão de universalidade e, portanto, neutralidade.

Esse documento, porém, é apenas uma das medidas tomadas pelas instituições financeiras e pelas empresas para colocar suas próprias necessidades de competitividade e lucro como ponto de referência do pensamento na sociedade ocidental contemporânea.

Além dele, outros, como as “Metas de Desenvolvimento do Milênio” (MDMs) adotadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) em Junho de 2000, também existem. Muitos deles, como essas MDMs, buscam ditar a educação de modo a priorizar os valores da esfera do mercado.

Silva (1999) enfatiza que a educação tem papel estratégico no projeto neoliberal e se faz presente uma “intervenção na educação com vistas a servir aos propósitos empresariais e industriais” (SILVA, 1994, p. 12). Segundo ele, essa intervenção é baseada em duas dimensões principais: 1) no atrelamento da educação escolar à preparação para o trabalho, de modo a preparar os alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional, e 2) no uso da educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa, para, assim, os alunos aceitarem os postulados neoliberais.

Portanto, a lógica da esfera mercadológica se difunde completamente, especialmente os valores de individualismo e competitividade. Mais do que isso, ela é naturalizada como única realização possível, o que mostra a concretização da preocupação neoliberal em ter hegemonia e em reprimir visões alternativas e contrapostas às suas “a ponto de desaparecerem da imaginação e do pensamento até mesmo daqueles grupos mais vitimizados pelo presente sistema” (SILVA, 1994, p. 14).

É importante ainda acrescentar que, uma vez que “o conhecimento científico foi transformado em força produtiva de primeira ordem” (SANTOS, 2008, p. 139), a epistemologia científica também é privilegiada e naturalizada pela sociedade contemporânea, assim como o neoliberalismo. Por causa disso, torna-se “quase impossível pensar numa sociedade e numa comunidade que transcendam os imperativos do mercado e do capital” (SILVA, 1999, p. 21-22) e da ciência moderna.

Todavia, como afirmam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), apesar de a tendência da sociedade atual ser buscar uma pedagogia de concorrência, de eficiência e de resultados, “tendência não é destino nem obstáculo intransponível” (p.129). Williams (1980) enfatiza isso ao pontuar que a cultura dominante não acaba com todas as possíveis práticas, energias e intenções humanas.

Williams (1980) e Denning (2004) acreditam e defendem o uso de culturas emergentes, que criam novos significados, valores, experiências e práticas, para tentar transformar as culturas dominantes. Dessa forma, todos poderão ter lugar e poderá ocorrer um desenvolvimento de uma maior variedade de práticas na sociedade civil.

Assim, nesse contexto globalizante, em que perspectivas neoliberais são hegemônicas, a escola precisa assumir um papel em relação ao modo de lidar com a diferença.

1.4 Como as Escolas Brasileiras Geralmente Lidam com a Diferença

Como já dizia Freire (1996), nenhuma educação é neutra. Ou seja, toda educação é política e veicula ideologias, modos de pensar, valores. Mais do que isso, segundo Williams (1980), a escola é um meio de perpetuar práticas, significados e valores efetivos e hegemônicos na sociedade. Portanto, por serem atravessadas pela sociedade ocidental contemporânea, as escolas brasileiras costumam propagar formalmente apenas uma abordagem cientificista e neoliberal dos conhecimentos. Abordagem essa que, conforme anteriormente afirmado, considera a diferença um problema a ser solucionado por meio da uniformização de modos de ser, pensar e agir e do incentivo ao individualismo e à competitividade, características que desconsideram o outro ou o consideram um adversário.

Normalmente, para enfrentar a diferença, as escolas brasileiras propiciam pouca variedade de espaços, de estímulos e de recursos culturais, mas muitas fontes uniformes de informação (SÁCRISTAN, 1995). Além disso, mantêm um itinerário específico para se assimilar os conteúdos desejados, devendo haver aulas de “reforço”, atendimentos individuais ou repetição aos alunos que não se encontram na normalidade desejada. Também há o costume de segregar alunos com certas peculiaridades (como alguma deficiência) em salas diferenciadas.

É possível ainda afirmar que o contexto sócio-histórico-cultural brasileiro naturaliza o fato de tanto alunos como professores trabalharem isolados e solitários, com raros feedbacks de avaliações formais periódicas que nem sempre constituem um real diagnóstico de sua ação. Além disso, em geral cabe aos alunos ser depósitos de uma “educação bancária” (FREIRE, 1970/1987), na qual arquivam conhecimentos científicos pré-estabelecidos, sem que essencialmente precisem pensar sobre a interpretação deles e sem discutir coletivamente o tópico abordado. O mesmo cabe aos professores (FULLAN; HARGREAVES, 2000): dificilmente eles conversam uns com os outros sobre seus trabalhos, assistem aulas uns dos outros ou compartilham reflexões sobre o valor e as intenções de seu trabalho.

Mais do que isso, muitos educadores sentem receio em partilhar ideias, por medo de serem criticados ou de terem seu crédito roubado, conforme apontam Fullan e Hargreaves (2000). O mesmo ocorre com os alunos, principalmente se for levado em consideração o clima de vestibular, que acaba sendo propagado para todos os níveis de ensino. Esse exame estimula os alunos a competirem entre si para ganhar a oportunidade de, individualmente, poderem cursar uma formação universitária, e a preparação para ele e para a competitividade presente no mundo do trabalho faz com que, durante toda a escolarização, os educandos visem obter sucesso individual, em provas, em trabalhos, em tudo.

Ademais, as próprias características organizacionais e arquitetônicas da escola induzem ao individualismo e à falta de colaboração entre os atores escolares (FULLAN; HARGREAVES, 2000). Isso impede o acesso deles a diferentes ideias e práticas que poderiam ajudá-los a melhorar seu fazer educativo e a se sentir menos vulneráveis e impotentes e mais confiantes, positivos e eficientes.

Além disso, segundo consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Pluralidade Cultural (1997, p. 26), “estudos têm demonstrado alto grau de correlação entre a expectativa dos professores e o desempenho dos alunos”. Isso significa que é comum que a expectativa do professor em relação ao desenvolvimento escolar do aluno desconsidere o aluno real e vise um aluno ideal, que precisa concretizar a “profecia autorrealizadora” de seu educador para ser valorizado – o que nem sempre ocorre.

De modo geral, esse é o contexto educacional brasileiro. Todavia, é possível abordar com maior detalhe alguns marcos da construção do discurso sobre a diferença nesse campo. De acordo com Candau (2011), na primeira metade do século XX uma perspectiva psicológica se tornou destaque. A autora pontua que tal perspectiva se refere a características “físicas, sensoriais, cognitivas e emocionais que particularizam e definem cada indivíduo” (p. 334) e focaliza no indivíduo e em suas especificidades. Ela foi adotada pela Escola Nova, que levava em conta os diferentes ritmos, estilos cognitivos e emocionais dos indivíduos, e pelo ensino programado, que respeitava os ritmos individuais e oferecia caminhos diversificados para que todos se comportassem da maneira pretendida. Porém, apesar de essa abordagem ter apresentado contribuições significativas, ela não considera dimensões sócio-histórico-culturais.

Outra perspectiva sobre o discurso sobre a diferença no campo pedagógico brasileiro advém da sociologia da educação (“Nova Sociologia da Educação”, com maiores referências entre 1988 e 1992), segundo Candau (2011). Ela relaciona variáveis

socioeconômicas aos processos educacionais e confere elevada importância ao acesso à escola e à distribuição da educação. Porém, assim como na abordagem fundamentada na psicologia, a diferença é vista como algo a ser superado, visto que todos os alunos precisam atingir os mesmos resultados, o que leva a uma homogeneização.

No entanto, de acordo com os PCN de Pluralidade Cultural (1997, p. 21),

Mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo. A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o País e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela.

A partir do exposto, pode-se concluir que encontrar uma nova maneira de educar é um grande desafio da escola de hoje. Uma maneira que possibilite aos educandos – e aos educadores - um intercâmbio de conhecimentos, visões e valores de maneira respeitosa e significativa. Uma maneira de unir a individualidade de cada um em um prisma de diversidades que trabalhe em torno de um objetivo comum levando em consideração os argumentos de cada pessoa para construir um significado compartilhado. Nesse sentido, a escola poderia ter como foco a educação orientada por princípios de multiculturalismo e de colaboração.

2. MULTICULTURALISMO

Nesta seção, o multiculturalismo será o foco, já que se considera que ele é um elemento que proporciona a valorização das diferenças. Em primeiro lugar, será definido o conceito de cultura e, em seguida, será estabelecido o conceito de multiculturalismo.

2.1 Conceito de Cultura

O termo cultura aparece em diversos contextos com muitos significados diferentes. Charaudeau (2015, p. 16) pontua que, no século XVIII, a cultura era considerada uma “essência” fixada nos povos e expressa pelas obras de arte. Williams (1958/1989), por sua vez, coloca que, até hoje, há quem acredite que cultura seja algo restrito a pessoas “cultivadas” e especiais e que designe as Grandes Obras que encerram em si mesmas os valores que nos tornam humanos. No entanto, ele pontua que cultura também pode ser vista como algo de todos, algo ordinário, que abarca os vários modos possíveis de se viver. Esse autor, particularmente, crê que cultura seja para todos. Em outras palavras, acredita que a cultura tanto é um modo de vida quanto o conjunto das artes e do aprendizado possíveis de serem apreendidos por qualquer um.

Expandindo essa ideia, é possível colocar que Tylor, de acordo com Machado (2002, p. 18), considera cultura “todo o complexo de conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra habilidade ou tradição adquiridos pelo homem como elemento de uma sociedade”. Isso significa que, para esse antropólogo, cultura é o modo de um grupo social entender a vida.

Tal definição também vai ao encontro da realizada por Nasir, Rosebery, Warren e Lee (2014) de cultura como constelações de práticas desenvolvidas dinamicamente e historicamente por comunidades para atingir os propósitos valorizados por elas e para organizar suas maneiras de conceber e de se engajar com o mundo. E está em conformidade com a aceção presente nos PCN de Pluralidade Cultural (1997), de cultura como conjunto de códigos simbólicos que está em permanente processo de reelaboração (adaptando-se de acordo com as novas condições historicamente construídas pela sociedade) e que é reconhecível pelo grupo que forma o indivíduo desde a sua concepção. O presente trabalho encontra consonância com a significação desses Parâmetros, assim como com a de Williams, de Tylor e de Nasir, Rosebery, Warren e Lee, valorizando o entendimento de cultura como uma organização material concreta de valores, de

significações e de visões de mundo que cada indivíduo e/ou grupo social possui e que se encontra em constante mudança.

Nessa linha, partindo do princípio de que o ser humano é um ser social, uma vez que vive em relação com os outros, sua identidade é coletivamente construída e reconstruída. Isso é resultado das culturas dos grupos aos quais pertence - visto que cada pessoa tem um “multipertencimento” em função de sua idade, gênero, profissão, classe social etc – e das culturas dos múltiplos subgrupos no interior de um grupo (CHARAUDEAU, 2015). Dessa forma, cada indivíduo seria, então, multicultural.

2.2 Conceito de Multiculturalismo

O multiculturalismo pode ser pensado como sendo um movimento de ideias que advém da “pluralidade de experiências culturais, que moldam as interações sociais por inteiro” (GONÇALVES; SILVA, 2006, p. 12). Machado (2002, p. 37) complementa ao afirmar que esse termo normalmente tem uma conotação positiva, pois se refere “à coexistência enriquecedora de diversos pontos de vista, interpretações, visões, atitudes, provenientes de diferentes heranças culturais”. No entanto, nem sempre o multiculturalismo pode ser positivo. Isso depende de como ele é abordado. Segundo Candau (2011), ele pode ser abordado de diferentes maneiras: de modo assimilacionista, de modo diferencialista e de modo aberto e interativo.

Conforme a pesquisadora, o multiculturalismo assimilacionista favorece a integração e a assimilação de todos na sociedade e a incorporação de cada indivíduo à cultura hegemônica (monocultural), negando e silenciando as diferenças para tal. McLaren (1999) ainda acrescenta que, nesse multiculturalismo (que ele designa multiculturalismo conservador ou empresarial), os regimes dominantes não são questionados, são considerados “superiores” e têm “práticas culturais e sociais que estão vinculadas à dominação global e que estão inscritas em convicções racistas, classistas, sexistas e homófobas” (p. 115). Nessa abordagem, as pessoas precisam se despir de sua própria cultura para serem “acrescidas” à cultura dominante.

O multiculturalismo diferencialista, por sua vez, reconhece as diferenças e garante espaço para que sejam expressas (CANDAU, 2011). No entanto, não apenas foca em possibilitar acesso, mas também em formar comunidades culturais “homogêneas” e fechadas. Parte do pressuposto, então, de que a diferença é “uma ‘essência’ que existe independentemente de história, cultura e poder” (MCLAREN, 1994/1999, p. 120). Nessa

abordagem, apesar de haver o convívio entre diferentes, eles estão segregados, e a diferença não é transformadora e tampouco possibilita aos sujeitos intercâmbios culturais.

O multiculturalismo aberto e interativo, defendido por Candau (2011) e pelo presente trabalho de pesquisa, porém, promove a relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais, de modo a valorizar a interculturalidade e a articular políticas de igualdade com políticas de identidade. Esse último multiculturalismo entende que as culturas estão continuamente se construindo e reconstruindo, e que a hibridização cultural possibilita a construção permanente de identidades abertas. Além disso, é característica dessa abordagem a “consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações sociais” (CANDAU, 2011, p. 337) e o favorecimento do diálogo entre diversos saberes e conhecimentos – o que ocorre, muitas vezes, por meio do engajamento em dissensos (MCLAREN, 1994/1999).

É possível afirmar que o multiculturalismo aberto e interativo é emancipatório, por ser a favor do diálogo crítico entre diferentes culturas e da libertação das pessoas de contextos de opressão (FREIRE, 1970/1987). Além disso, ele explicita e reconhece a existência de diversidade, que, conforme Santos (2008), é epistemológica, cultural e ontológica.

A princípio, o termo multiculturalismo surgiu para designar o fundamento ético orientador da ação de grupos culturais discriminados e desvalorizados, segundo apontam Gonçalves e Silva (2006). Consoante esses autores, antes de ser um movimento institucional, foi um movimento que se deu “nas ruas, nos quarteirões e nos bairros dos centros urbanos” (p. 15) para protestar contra a dominação e o preconceito presentes em países que queriam construir uma unidade nacional, desconsiderando a sua diversidade cultural. Esse movimento, ao longo do tempo, adquiriu conotações culturais mais amplas, principalmente devido ao fenômeno da globalização atual, que permite o contato e a interpenetração de culturas em uma intensidade maior do que era anteriormente possível, segundo Jameson (2010).

De acordo com esse autor, a globalização é considerada um fenômeno dialético. Por um lado, envolve valorização cultural da diferenciação e diversidade cultural em contato democrático. Por outro, incentiva a valorização econômica da identidade e das conseqüentes assimilação, integração forçada e estandardização. Portanto, a globalização reforça ideias contraditórias, e o multiculturalismo aberto e interativo surge nesse contexto como instrumento de luta para a emancipação, focado no trabalho crítico com as diferenças culturais (CANDAU, 2011).

Esse multiculturalismo evidencia que a sociedade ocidental contemporânea se baseia fortemente em uma monocultura que “privilegia arbitrariamente a cultura euro-ocidental (branca, masculina, cristã, capitalista, cientificista, predatória, racionalista, etc.)” (GONÇALVES; SILVA, 2006, p. 14). Entende que a realidade é uma construção (pessoas a criam, teorias a descrevem e linguagens viabilizam sua descrição e comunicação), as interpretações dessa realidade são subjetivas, os valores são relativos (historicamente fundamentados) e o conhecimento é um fato político que está sujeito a sistemas hierárquicos de interesse (SEMPRINI, 1999).

Além disso, por reconhecer e trabalhar com as diferenças, o multiculturalismo permite uma leitura de mundo a partir de lógicas outras que não a euro-ocidental, o que leva à produção de novos conhecimentos e de novas subjetividades emancipadas dos valores padronizados (GONÇALVES; SILVA, 2006). Nesse sentido, ele constrói algo novo, o que significa, para Santos (2008, p. 149), que põe

(...) em relação e em interação, no quadro de práticas socialmente organizadas, materiais, instrumentos, maneiras de fazer, competências, de modo a criar algo que não existia antes, com propriedades novas e que não pode ser reduzido à soma dos elementos heterogêneos mobilizados para a sua criação.

Assim, o multiculturalismo, na medida em que possibilita a interculturalidade, o diálogo crítico entre diversos saberes e conhecimentos, a consciência acerca das relações de poder e a leitura de mundo a partir de lógicas diferentes, pode ser considerado como uma ferramenta de luta. Uma ferramenta de luta cultural (SANTOS, 2008) contra juízos de valor impostos de forma universal e abstrata ao armar as pessoas de repertórios de práticas culturais e de modos de navegar por elas (NASIR; ROSEBERY; WARREN; LEE, 2014).

Assim como o multiculturalismo, a colaboração também pode aparecer como uma ferramenta de luta contra esses juízos, como será apresentado na próxima seção.

3. COLABORAÇÃO

Uma vez que a colaboração é outro elemento que proporciona a valorização das diferenças e defende a luta contra opressões, é importante abordá-la. Nesta seção, em primeiro lugar, será definido o conceito de colaboração para, uma vez evidenciado, ser possível relacionar colaboração e argumentação.

3.1 Conceito de Colaboração

De acordo com Ninin (2011, p. 98), há quem defina colaboração como “todo e qualquer trabalho realizado por diversas pessoas, em prol de um objetivo comum”. Mateus, el Kadri e Gaffuri (2014, p. 65) concordam com essa afirmação, mas colocam que a colaboração tem um potencial transformador maior quando seus participantes reconhecem e valorizam “os diferentes tipos de conhecimento que cada ator social traz para o contexto comum”.

Nessa linha, Ninin (2011) difere colaboração de cooperação. Segundo ela, enquanto na cooperação a participação não é muito comprometida, e tanto o processo quanto a estrutura do grupo são comumente impostos, na colaboração há uma interdependência entre os participantes, que investem tempo e energia em negociações cuidadosas, tomadas de decisão conjuntas, responsabilidades e crescimento e aprendizagem mútuos. Oliveira e Magalhães (2011) também realizam essa diferenciação. Segundo esses autores, na cooperação, a execução de tarefas se dá por meio de uma ajuda mútua, sem que, no entanto, seja necessário estabelecer decisões conjuntamente, e podendo haver relações desiguais entre os participantes. Por outro lado, na colaboração, as decisões de como agir são estabelecidas por meio de um trabalho conjunto, que conta com apoio mútuo e definição coletiva de objetivos comuns.

Fullan e Hargreaves (2000) complementam essa discussão ao enfatizarem que nem todas as formas de colaboração são suficientes ou boas para se consumir uma cultura de colaboração. Segundo eles, é possível haver uma balcanização, uma colaboração confortável e uma ação colegiada programada, formas de colaboração que não levam a uma cultura colaborativa. A balcanização corresponde à formação de grupos segmentados e fragmentados que podem ter visões bem diferentes entre si e podem acabar competindo uns com os outros. De acordo com Fullan e Hargreaves (2000), essa tendência pode ser um começo, mas é importante que a colaboração se amplie ao grande grupo, de modo a

garantir a continuidade do trabalho. Para superar isso, é importante haver um tempo de preparação, um intercâmbio temporário entre participantes de diferentes grupos e a existência de grupos cruzados.

Outra colaboração que é considerada limitada por eles é a confortável. Isso porque, nela, em geral há muito “compartilhar, trocar, coordenar, comemorar e apoiar”, importantes para a criação de um ambiente seguro e aberto, mas quase nada de “questionar, inquirir, refletir, criticar e envolver-se no diálogo” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 75), que são atividades que levam a um aperfeiçoamento e a um crescimento por meio do exame crítico do existente e da criação de alternativas melhores.

A ação colegiada programada, por sua vez, é limitada na medida em que é mais controlada. Isso é, na medida em que “o colegiado arquitetado caracteriza-se por um conjunto de procedimentos burocráticos formais e específicos para aumentar a atenção dispensada ao planejamento conjunto [...], às consultas e às outras formas de trabalho em equipe” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 77). Esses colegiados podem ser um incentivo à formação de uma cultura de colaboração, até por encorajar uma maior associação entre pessoas, ao haver um bom planejamento dos horários e uma facilitação para que haja um planejamento em conjunto. No entanto, podem se limitar a serem substitutos rápidos ou imposições administrativas. Até porque a cultura de colaboração exige paciência, tempo, abertura e habilidade.

Fullan e Hargreaves (2000) apontam que é fundamental que um clima de confiança coletiva, de abertura e de segurança seja desenvolvido para que cada um se sinta à vontade para se colocar criticamente e para selecionar e adaptar elementos oferecidos por outros de modo a lhes ajudar. Nesse tipo de colaboração, que pode ser entendido como crítico, é importante que todos desenvolvam uma agência relacional (EDWARDS, 2009).

De acordo com Edwards (2009), essa agência é uma dinâmica constante que envolve o trabalho com o outro para expandir as potencialidades de cada indivíduo e do grupo como um todo. Para o desenvolvimento da agência relacional, é necessário reconhecimento dos objetivos dos outros participantes e dos recursos que eles usam para alcançar tal meta, assim como alinhamento das respostas a interpretações dadas por um a respostas dadas por outro (EDWARDS, 2009). A agência relacional é compreendida como um entrelaçamento de responsabilidades mútuas. Pressupõe a percepção da importância própria e do outro, visto que, quando as várias potencialidades são reconhecidas, extraídas, e negociadas na atividade conjunta, é possível ir além do que cada um conseguiria individualmente.

Como coloca Vygotsky (1930a/1994, p. 115), as pessoas aprendem e se desenvolvem muito com a contribuição do outro, uma vez que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças [e as pessoas, de modo geral] penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”. Essa é a base para o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do autor russo. Ou seja, “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1930a/1994, p. 112). Isso significa que, com o outro, é possível ir além do que se consegue fazer individualmente hoje ao se internalizar os processos que, atualmente, só se consegue fazer em conjunto.

Assim, em processos colaborativos, é possível aprender a ser com o outro (MATEUS, 2011). Até porque, de acordo com Bakhtin (1979/1992), o outro habita e atravessa o um; ele o constitui. Cada ser humano é dialógico, pois tudo o que as pessoas falam é uma resposta a algo anteriormente já dito, a interdiscursos. Isto é, a uma memória discursiva de todos os discursos já produzidos acerca de um referente específico (BAKHTIN, 1979/1992).

Ademais, é por meio da exotopia (BAKHTIN, 1979/1992), do olhar externo do outro sobre o eu, que vai até o eu, deixa seu vestígio de existência, e volta, que o outro vê o eu como totalidade. É assim que o eu adquire uma unidade, um acabamento. Além disso, como coloca Freire (1970/1987, p. 165),

o eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não-eu –, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu.

Portanto, “é na experiência *com* o outro que (re)criamos nossas identidades, aquilo que somos e que desejamos ser” (MATEUS, 2011, p. 190). Isso significa que o outro nos ajuda a construir nossa individualidade.

Na colaboração, portanto, a individualidade tem lugar, o que é muito importante. É preciso, porém, ter consciência dos motivos e dos desejos pessoais para não sufocar o interesse democraticamente estabelecido do grupo, ao se pensar, por exemplo, se há a busca pelo empoderamento de todos ou de si (MATEUS, 2011). Também é relevante pensar se há a vontade de querer dar ao outro um pouco de si ou se está se querendo impor algo a ele (MATEUS, 2011). A colaboração pode ajudar a eliminar o individualismo e

pode empoderar todos os participantes. No entanto, para isso, é necessário haver motivações e intenções coletivas e compartilhadas (ENGESTRÖM, 2004). Isso porque, colaborativamente e agindo de modo relacional, cada pessoa poder reorganizar teorias que sustentam os diversos modos de entender e de participar do dia a dia e realizar uma internalização singular de normas, hábitos e significados novos (MAGALHÃES, 2011; DAMIANI, 2009). Dessa forma, há a possibilidade de se realizar escolhas informadas e voluntárias e de se obter compreensões e soluções novas e transformadoras.

Ao atuar conjuntamente, todo o trabalho poderá ser fortalecido. Novas sínteses poderão ser criadas e superações de contradições - que trazem consigo novas contradições (OLIVEIRA; MAGALHÃES, 2011) -, poderão ser consideradas tanto verdades (temporárias) quanto tentativas de superar concepções dogmáticas e/ou autoritárias decorrentes de significados pessoais e/ou historicamente cristalizados (LIBERALI, 2008). Essas sínteses, conforme aponta Mateus (2011), não são resultantes da escolha entre duas perceptivas diferentes ou a abordagem dualista delas. Elas são a criação de novos modos de existir no mundo, ao se convergir na diferença por meio da valorização da multiplicidade. Por conta disso, a cultura colaborativa se associa a sentimentos de integração, de valorização e de solidariedade (DAMIANI, 2009).

É necessário frisar, porém, que é importante que os envolvidos se ajudem mutuamente a alcançar um entendimento criticamente informado sobre o tópico que escolheram analisar, e que precisa ser significativo a todos os participantes (NININ, 2011). No entanto, colaborar não é fácil, visto que traz à tona diferenças cognitivo-afetivas e exige tomada de riscos para produção do novo (MAGALHÃES, 2011).

É possível afirmar que a colaboração tem, em sua essência, o “assumir riscos ao compreender o compartilhamento de significados como um exercício de conflito, de partilha, de apropriação, de recusa, de aceitação, de confrontação e de combinação dos vários sentidos expostos pelo grupo e de criação-transformação” (LIBERALI; MAGALHÃES, 2009, p. 45). Apesar de nos constituir, o outro não é igual ao eu, devido às contradições das múltiplas vozes que existem e que decorrem das diversas experiências de cada um. Mas o conflito e a composição possibilitam o desenvolvimento do sujeito.

Liberali (em fase de elaboração)² lembra que

Vygotsky (1934/1994) estudou a crise como a base para o desenvolvimento. Para ele, o drama, ou a colisão emocional social, experienciada por meio de

² LIBERALI, F. C. **A argumentação multimodal em contextos escolares**. 2015.

contradições entre os indivíduos, é a base para o desenvolvimento intrapessoal. Segundo o autor, a experiência emocional intensa vivida com o outro, ou seja, o evento dramático, é refletido e experimentado também de forma individual. A esse prisma particular por meio do qual o indivíduo internaliza a experiência, ele chama de *perezhivanie* – um conceito central para compreender a complexidade do processo de desenvolvimento do indivíduo. Nesse duplo movimento, em que o vivido com o outro se transforma em vivido consigo próprio, o sujeito se apropria de formas de diálogo externo e interno, de questionamentos do outro, mas acima de tudo, de si mesmo.

Portanto, é por meio de tensões produtivas e de negociações baseadas em argumentos fundamentados, que todos os agentes da colaboração, em relação, conseguem ir além do que acreditavam e conseguem, ao buscar achar um ponto de acordo, reorganizar e ressignificar saberes de modo a criar um significado compartilhado (LIBERALI; MAGALHÃES, 2009). Colaboração, então, não envolve somente aceitação, acolhimento, tolerância e respeito, mas também negação, rejeição, crítica e transgressão. “Tudo isso sem medo de desatar o laço social-cognitivo-emocional que mantém a comunidade de aprendizagem” (MATEUS, 2011, p. 205).

3.2 Relação entre Colaboração e Argumentação

Em uma cultura colaborativa, para compartilhar posições, crenças e conhecimentos de modo a chegar a uma visão compartilhada sobre uma temática, é importante fazer uso da argumentação. Porém, não uma argumentação como processo de convencimento e persuasão, no qual evidências são utilizadas para provar que uma posição é superior a outra. Mas, sim, uma argumentação colaborativa, na qual há “produção coletiva e colaborativa de significados compartilhados novos e relevantes para a comunidade” (LIBERALI, 2013a, p. 108).

Tal argumentação pressupõe a participação afeto-cognitiva ativa e intensa de cada pessoa envolvida como parte de uma totalidade infinita (SPINOZA, 1677, nas palavras de LIBERALI, 2013a) na produção coletiva de conhecimentos por meio de embates de sentidos. Além disso, ela é base para o encontro de culturas e para o diálogo intercultural, pois, por meio dela, é possível entrar em contato com diferentes posições e dialogar com elas utilizando “exposição, expansão, questionamento do modo de ver, analisar, compreender, avaliar, agir, criar e expandir os conhecimentos que circulam no espaço escolar” (LIBERALI, 2013a, p. 110).

De acordo com Ninin (2011), que se pauta em Brookfield e Preskill (1999 *apud* NININ, 2011), essa argumentação precisa vir acompanhada de deliberação. Deliberação

essa que está relacionada ao fato de os participantes exporem suas opiniões e pontos de vista com base em evidências e apenas mudarem quando encontrarem motivos para tal. Contudo, esses agentes precisam estar abertos a transformações no modo de pensar e de agir e a escuta de diferentes opiniões, de modo a levá-las sempre com séria consideração.

Nesse sentido, o uso de diferentes recursos multimodais (visuais, espaciais, auditivos, posturais, etc) também é muito importante para (re)configurar os modos como a linguagem é usada para criar, analisar, compreender e interpretar a realidade (LIBERALI, 2013b, p. 111). Esses modos, social e culturalmente formatados, fornecem, segundo Liberali (em fase de elaboração)³, “uma potencial multiplicidade de posições epistemológicas a qual os criadores de significado podem recorrer, a fim de lidar com as demandas complexas e contraditórias de suas necessidades”.

Pode-se concluir, então, que a argumentação, principalmente se contar com a participação de todos ao deliberar acerca de uma questão e incluir múltiplos modos, contribui imensamente para a colaboração. Portanto, mais do que um instrumento de persuasão, é uma ferramenta de colaboração, que pode auxiliar as pessoas a irem além do que já conhecem.

³ LIBERALI, F. C. **A argumentação multimodal em contextos escolares**. 2015.

4. MULTICULTURALISMO E COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO

O multiculturalismo e a colaboração, em contexto escolar, aparecem como modos de promover o reconhecimento e a valorização da diversidade de conhecimentos e de maneiras de se conhecer. São modos que podem transformar as práticas escolares que priorizam “o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal” (CANDAU, 2011, p.332) em práticas que acolham a pluralidade.

Para isso, esses elementos precisam fazer parte do currículo (ou seja, do “o quê”) e das práticas pedagógicas (do “como”), e a presença deles nesses dois âmbitos será abordada nesta seção.

4.1 Currículo Multicultural e Colaborativo

Conforme Sacristán (1995), currículo é mais do que apenas especificações em um documento. Além de ele ser uma prescrição, ele é o que se realiza na prática. Currículo real é, na verdade, a “consequência de se viver uma experiência e um ambiente prolongados que propõem – e impõem – todo um sistema de comportamento e de valores e não apenas de conteúdos de conhecimento a assimilar” (SACRISTÁN, 1995, p. 86).

Levando isso em consideração, é possível afirmar que há algumas propostas para se abordar um currículo multicultural e colaborativo que tenha “o objetivo de compreender, atender a multiculturalidade interna de toda cultura e estimular hábitos e atitudes de abertura para com outras culturas” (SACRISTÁN, 1995, p. 106) e que seja, consoante Silva (2000, p. 81) “culturalmente inclusivo, incorporando as tradições culturais dos diferentes grupos culturais e sociais”.

Primeiramente, para elaborar tal currículo, é fundamental que se modifiquem os padrões gerais do funcionamento da educação, atentando aos padrões de seleção e de desenvolvimento dos conteúdos (SACRISTÁN, 1995). Como coloca Forquin (1993, p. 14), “toda educação, e em particular a educação de tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações”. E essa seleção e essa reelaboração sempre estão em função do que se acredita ter valor, no que se acredita ser desejável (FORQUIN, 1993).

No caso do presente trabalho, são valorizadas as diferenças e as diversidades, e espera-se que, com um currículo multicultural e colaborativo, seja intensificada a vontade

dos alunos de lutarem contra a opressão, ao conhecerem profundamente as possibilidades humanas com base na negociação entre os mais distintos saberes. Para isso, portanto, a seleção e o desenvolvimento dos conteúdos não podem tender à homogeneização. Mas é muito importante que o currículo tenha “representividade” adequada para propiciar igualdade de oportunidades a todos (SACRISTÁN, 1995).

Para que isso ocorra, Santos (2008) sugere que todas as práticas pedagógicas sejam inseridas em uma ecologia de saberes. Ecologia essa que constitui “um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer” (SANTOS, 2008, p. 154). Reconhece a existência de uma pluralidade de práticas de saberes (inclusive o capitalista e neoliberal), que são heterogêneas e autônomas e se articulam de maneira sistêmica, dinâmica e horizontal (p. 157), assim como defende a luta contra a injustiça cognitiva - e, portanto, a luta contra a injustiça social.

Santos (2008, p. 158) aponta que essa luta, mais do que “se assentar exclusivamente na ideia da distribuição mais equitativa do saber científico”, valoriza a participação de diversos saberes e de seus sujeitos. Isso porque todos os conhecimentos sustentam práticas, constituem sujeitos, têm limites e intervêm no real. Também porque ter acesso a diferentes saberes permite navegar entre eles e escolher qual garante “a maior participação dos grupos sociais envolvidos na concepção, execução, controle e fruição da intervenção” (SANTOS, 2008, p. 160).

Portanto, a ecologia de saberes centra-se em hierarquias concretas e situadas, estabelecidas a partir do que se pretende atingir com certa prática de saber e por meio de juízos éticos e políticos e de ponderações democráticas sobre ganhos e perdas, mais do que por meio de avaliações cognitivas e universalistas. Porém, mesmo os múltiplos conhecimentos tendo divergências, busca-se sempre a convergência entre eles por meio de diálogo e de enriquecimento. Assim, pode-se ter uma visão mais ampla do que se conhece e do que se desconhece/ignora, o que possibilita, também, uma relação menos negativa com as ignorâncias. Essa busca não é simples, pois se constitui por meio de perguntas constantes e de respostas incompletas sobre a identificação de saberes, sobre os procedimentos para o relacionamento entre eles e sobre a natureza e a avaliação das intervenções no real, como aponta Santos (2008).

Contudo, pode-se afirmar que a ecologia de saberes busca a construção de sujeitos individuais e grupos coletivos que consigam analisar fatos mais sobriamente, por causa da multiplicidade de perspectivas cognitivas que terão sobre a realidade de opressão. Nesse

sentido, ao trabalhar com a ecologia de saberes, a escola estará empoderando seus alunos na luta colaborativa a favor do reconhecimento, da valorização e do empoderamento de todos os sujeitos socioculturais, sejam eles dominantes ou subalternizados e negados, algo que Candau (2011) afirma ser um papel importante da escola.

A ecologia de saberes vai ao encontro de uma educação que valorize as diferenças e que não veja a diversidade como um problema a ser resolvido, mas como um ganho não apenas pedagógico (ROSEBERY; WARREN; LEE, 2014), como também social. Isso porque essa educação visa construir, colaborativamente, algo novo que inclui todos em um multiculturalismo aberto, interativo e emancipador.

Para trabalhar com essa abordagem, é necessário considerar alguns fatores. De modo geral, para transformar a escola em um lugar que acolha a diversidade, Ninin (2011), baseada em Brookfield e Preskill (1999 *apud* NININ, 2011), pontua a importância de se levar em consideração princípios como criticidade (ter pontos de vista teoricamente sustentados), responsividade (assumir o que explicitar), deliberação (argumentar e manter uma posição firme até que encontre motivos fundamentados para que mude de opinião). Também alteridade (colocar-se no lugar do outro), humildade e cuidado (voltar-se ao interesse do grupo) e mutualidade (entender a importância da participação de todos e possibilitar isso). Ninin (2013) acrescenta, ainda, interdependência (envolver-se de maneira dependente com o pensar de outros) como mais um princípio relevante.

Além de levar em consideração tais princípios, é importante, como alega Sacristán (1995), considerar a formação de professores, o planejamento do currículo, o desenvolvimento de materiais apropriados e a análise e a revisão crítica das práticas vigentes e das diversas culturas para se reformar o currículo. Ele também aponta para a seriedade de vincular conhecimento intraescolar e extraescolar, de sensibilizar as pessoas sobre algumas condições do currículo dominante e de ter vários grupos diversificados decidindo sobre o que deve e o que não deve fazer parte do currículo.

Além disso, o autor dá três sugestões de reformas. A primeira, que ele afirma ser relativamente fácil, consiste na “introdução de unidades específicas de conteúdos, com seus correspondentes materiais, dedicados a países, crenças e sistemas culturais mais ou menos distantes do próprio” (p. 107). A segunda solução seria “modificar a área curricular que parece mais propícia à introdução de elementos interculturais” (p. 107). A terceira, por sua vez, é considerada por Sacristán como a mais genérica e ambiciosa, pois corresponde à introdução do “pluralismo cultural em todos os componentes do currículo que seja possível, partindo de uma mostra representativa do que é a própria cultura” (p. 108). A

ecologia de saberes (SANTOS, 2008) vai, principalmente, ao encontro dessa terceira solução.

No entanto, Sacristán (1995) não discorre sobre essa ecologia, mas aponta que, para haver uma seleção representativa da cultura que vai para o currículo, é importante determinar “parâmetros ou invariantes culturais”. Segundo ele, tais parâmetros são “os grandes núcleos em torno aos quais se podem agrupar temas, problemas e diferenciações internas da cultura ou do contraste com outras” (p. 109), e que existem em todas as culturas. Para o autor, os parâmetros formulados por Lawton (1983; 1989 *apud* SACRISTÁN, 1995) são bem adequados para caracterizar as culturas, e são eles: estrutura social-sistema social, sistema econômico, sistema de comunicação, sistema de racionalidade, sistema tecnológico, sistema moral, sistema de crenças, sistema estético, sistema de maturação.

É difícil acreditar que, de fato, existem invariantes culturais, pois esses elementos são elaborados por uma pessoa específica que tem um modo particular de ver as diferentes culturas de acordo com sua realidade sócio-histórico-cultural. No entanto, esses parâmetros possibilitam realizar uma descrição de sociedades e culturas, o que fornece informações que podem ser organizadas de acordo com uma finalidade educativa. Portanto, tais elementos como parâmetros de análise são relevantes, mas sua definição como “invariantes” é polêmica.

Por fim, pode-se acrescentar mais uma proposta de reforma curricular, que leve em conta a colaboração entre as múltiplas culturas. Banks (1995, *apud* GONÇALVES; SILVA, 2006, p. 52), propõe a constituição de uma reforma em quatro níveis: 1) apresentação dos professores de contribuições feitas por grupos étnicos; 2) adição ao currículo existente de temas sobre certo grupo; 3) mudança na estrutura curricular para que os alunos aprendam e analisem na perspectiva de diferentes grupos sociais; 4) construção do currículo de forma a possibilitar a reflexão e tomada de decisão dos alunos quanto à solução de problemas sociais. Essa proposta é interessante, porque vai gradualmente inserindo uma perspectiva multicultural, e pode se relacionar intensamente à proposta da ecologia de saberes e dos parâmetros culturais.

Após o exposto, é possível perceber que há diversas formas de se criar currículos que integrem variadas culturas e que valorizem o que cada um tem a contribuir. Dessa forma, um leque de opções sobre o que se abordar na educação foi criado, sempre se levando em consideração a deliberação coletiva a respeito do que seria mais significativo e relevante a ser adotado em um contexto de luta contra injustiças sociais.

4.2 Práticas Educacionais Multiculturais e Colaborativas

É possível afirmar que uma perspectiva multicultural e colaborativa pode ajudar a incluir interesses, ritmos de aprendizagem e formas de trabalhar diferentes, dentro de um mesmo grupo de alunos, ao valorizar a compreensão de diferentes posições e o diálogo argumentativo com elas.

Primeiramente, é fator essencial à educação o trabalho crítico e coletivo com um objeto relevante a todos os envolvidos. Preferencialmente, um objeto que represente uma necessidade dos participantes, pois isso lhes confere uma sensação de segurança, pertencimento, identificação, autoestima e respeito (NASIR; ROSEBERY; WARREN; LEE, 2014).

Para realizar esse trabalho, Candau (2011) sugere a divisão em grupos, pois, nessa configuração, é mais fácil fazer como Nasir, Rosebery, Warren e Lee (2014) propõem e incentivar que os alunos expressem, defendam e disputem pontos de vista lógicos, divergentes e baseados em evidências. Isso porque, assim, será mais fácil compreender os diferentes posicionamentos de cada agente e negociar com eles de modo a, juntos, conseguirem ler o mundo de maneira diferente da que liam anteriormente e decidir e produzir algo compartilhado e novo.

Dessa forma, não apenas haverá empoderamento de diferentes culturas e construção compartilhada de conhecimentos significativos, mas será possível superar a visão de escola como ambiente de reprodução e memorização. Ambiente esse no qual os formadores usualmente controlam o processo por meio do que Sinclair e Coultart (1975, *apud* LIBERALI, 2013a) chamam de IRA: um padrão sequencial do tipo iniciação, resposta e avaliação.

Por meio da exposição e do debate de ideias, respostas são construídas *a posteriori*, e não *a priori*, e todos os alunos serão agentes ativos fundamentais, e não meros reprodutores de um pensamento já estabelecido. Desse modo, os educandos terão espaço para participar, para se fazer entender, e para entender o outro. Nesse sentido, a deliberação em uma argumentação é essencial.

Essa colaboração em grupos também pode ocorrer entre os professores. Eles poderão compartilhar práticas, entendimentos, objetivos e valores, o que é extremamente relevante para desenvolver um bom trabalho. Porém, é necessário que essa colaboração se amplie à escola inteira, de modo a garantir a continuidade do currículo e a evitar “as

distâncias desnecessárias ou as repetições no processo de aprendizagem dos alunos, à medida que eles avançam de uma série à outra” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 73). Para superar isso, é importante haver um tempo de preparação, um intercâmbio temporário de professores entre diferentes anos e a existência de grupos cruzados com professores e alunos de diferentes anos.

Nesse sentido, trabalhar com diferentes linguagens, como sugere Candau (2011), e modos, como coloca Liberali (em fase de elaboração)⁴ baseada em Kress (2010 *apud* LIBERALI, em fase de elaboração)⁵, também é valioso, pois aumenta as possibilidades de se ter contato com diferentes posições. No entanto, Candau (2011) afirma que todas essas estratégias precisam sempre buscar articular-se com os condicionamentos institucionais que definem datas, ritmos e modos, para que sejam aceitas.

Considerando todos os aspectos expostos, mostra-se importante o trabalho coletivo de agentes de múltiplas culturas em torno de um objeto que seja da necessidade do grupo. Assim, haverá interesse dos participantes e um intercâmbio significativo, o que incentiva o respeito ao outro. Além disso, a construção compartilhada de novas sínteses, a partir de deliberações sobre argumentações fundamentadas e por meio do uso de diversas linguagens e modos, é outro fator extremamente relevante para desenvolver em cada pessoa o valor do outro.

⁴ LIBERALI, F. C. **A argumentação multimodal em contextos escolares**. 2015.

⁵ *Ibidem*.

5. METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente trabalho teve base na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), que sustenta as ações realizadas no Projeto *DIGIT-M-ED Brasil*, foco da observação e análise. Nesta seção, serão apresentadas as características da PCCol e serão apontados os procedimentos de coleta, de análise e de interpretação de dados.

5.1 Pesquisa Crítica de Colaboração

Segundo Magalhães (2011, p. 15), a Pesquisa Crítica de Colaboração é uma “opção teórico-metodológica que possibilita aos pesquisadores a construção de contextos de negociação (colaborativos), em projetos de formação contínua, com foco na compreensão e na transformação de sentidos e significados que dão forma às escolhas diárias”. Pressupõe o encontro crítico-colaborativo, que é permeado pelo movimento de transformação da realidade devido à articulação de teoria e prática que se estrutura a partir das necessidades reais e das reflexões dos participantes. Participantes esses que têm intencionalidade em suas ações e falas e que, ao se encontrarem, motivam um conflito, que permite a possibilidade de criação de bases para o novo, por meio de uma corresponsabilidade.

No presente trabalho, esta autora participou como pesquisadora crítico-colaborativa, junto com o seu Grupo de Pesquisa, na elaboração, no planejamento, na organização, no desenvolvimento, na coleta, na discussão, na análise, na interpretação e na divulgação dos dados referentes ao projeto *DIGIT-M-ED*.

5.2 Procedimentos de Coleta, de Análise e de Interpretação de Dados

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram produzidos, coletados e selecionados os seguintes dados: a) proposta do projeto elaborada pela coordenadora; b) filmagens (com quatro câmeras em posições distintas) de quatro oficinas realizadas no primeiro semestre de 2015. Ambas as fontes compõem o banco de dados do Grupo de Pesquisa.

Já o procedimento de análise e de interpretação envolveu, primeiramente, o estabelecimento de categorias para observação direcionada dos dados e para uma maior estruturação da sua discussão.

De acordo com Oliveira e Magalhães (2011, p. 65), categoria é uma “abstração que explica algo que está presente na realidade”. Não são aplicáveis de forma mecânica, visto que precisam ser avaliadas no contexto da enunciação em questão, como alega Brait (2006, *apud* Liberali, 2013a).

No contexto do presente trabalho, foi necessário definir algumas categorias referentes ao multiculturalismo e a colaboração para avaliar se uma proposta de ensino-aprendizagem está valorizando ou não as diferenças. Após revisar todo o aporte teórico, pôde-se elaborar o seguinte quadro de categorias e as respectivas aspirações do presente trabalho:

Tabela 2 - Categorias Analítico-Interpretativas e as Aspirações deste Trabalho

Categoria	Aspiração
Clima	- Clima de segurança, confiança e abertura - Humildade e cuidado
Objetivo	Objeto relevante a todos os envolvidos e que represente uma necessidade dos participantes
Participantes	Maior representatividade possível de diferentes culturas
Conteúdo	Navegação entre os diversos saberes (ex.: saberes intra e extraescolares)
Modo de trabalho	- Trabalho crítico e coletivo - Juízos éticos e políticos e ponderações democráticas sobre ganhos e perdas - Decisões conjuntas e criações de sínteses novas e compartilhadas - Argumentação e deliberação - Agência relacional - Ajuda mútua - Interdependência - Lugar para a individualidade - Alteridade - Responsividade - Multimodalidade

Em seguida, foi realizada uma leitura cuidadosa da proposta do projeto em busca de aspectos centrais para descrevê-lo e, então, fazer uma análise interpretativa dos dados à luz das categorias levantadas.

Para aprofundar a discussão do *DIGIT-M-ED Brasil* em sua implementação, não apenas em sua idealização, foram descritos os encontros filmados e escolhida uma das tarefas realizadas neles para ser descrita mais minuciosamente e analisada

interpretativamente. A motivação para essa seleção adveio de sua maior relação com a proposta deste trabalho.

Assim, foi possível coletar, analisar e interpretar os dados referentes ao Projeto *DIGIT-M-ED Brasil* com foco nas maneiras como as diferenças são tratadas nele. Mais do que isso, possibilitou-se a reflexão teórico-prática e o entendimento de modos de lidar com as diferenças e de valorizá-las, dessa forma valorizando também o outro e a si próprio.

6. PROPOSTA DO PROJETO *DIGIT-M-ED BRASIL*

A preocupação exposta na introdução do presente Trabalho de Conclusão de Curso encontra ressonância no Projeto *DIGIT-M-ED Brasil*. Uma vez que esse Projeto busca modos multiculturais e colaborativos de lidar com as diferenças durante os encontros que promove entre participantes de diversos grupos sociais, uma análise sua é de suma importância para responder a questão de pesquisa (entender como é possível lidar com as diferenças a partir de uma proposta de ensino-aprendizagem que promovesse a colaboração e o multiculturalismo) ao possibilitar o entendimento de uma proposta já existente que pode criar bases para a proposição de modos de agir na escola.

6.1 Descrição da Proposta do Projeto

O projeto de pesquisa e extensão *Digital Media Education - DIGIT-M-ED Brasil* surgiu a partir do *Projeto Interinstitucional Internacional DIGIT-M-ED: Perspectivas Globais em Aprendizagem e Desenvolvimento por meio de Mídia Digital: Uma perspectiva Qualitativa sobre o Dia a Dia de Jovens em Situações Marginalizadas*, criado em 2010. Esse Projeto Internacional, que envolve a colaboração entre a Universidade de Creta, a Universidade de Londres, a Universidade Estadual de Psicologia e Educação de Moscou, a Universidade Gratuita de Berlim, a Universidade Jawaharlal Nehru da Índia e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, foi aceito para financiamento em 2012 pelo *Projeto de Intercâmbio de Equipes de Pesquisas Internacionais de Marie Curie - União Europeia FP7 (IRSES)*. Seu foco está no estudo do “uso que jovens em situação de vulnerabilidade econômico-social, em diferentes partes do mundo, fazem das mídias digitais e sobre o impacto disso em suas vidas” (LIBERALI, 2015).

No Brasil, o *Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (GP LACE)*, liderado pelas Professoras Doutoras Cecília Magalhães e Fernanda Liberali e credenciado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e pelo CNPq, adotou a ideia do *DIGIT-M-ED* internacional e criou o *DIGIT-M-ED Brasil – Transformando o ensino-aprendizagem pelas múltiplas mídias*. Esse novo projeto, contudo, não surgiu apenas com o intuito de entender como se dão os usos das mídias feitos pelos jovens. Uma vez que o GP LACE visa à formação crítico-reflexiva de educadores e educandos, por meio da realização de pesquisas de intervenção crítico-colaborativas que investigam como os sujeitos se constituem, como eles participam e como

produzem sentidos e significados na educação, um viés mais educacional e transformador passou a pautar a meta do *DIGIT-M-ED Brasil*. Meta essa que é buscar modos de os formadores se apropriarem desses usos e, assim, poderem construir propostas de desencapsulação e reformulação curricular que motivem tanto a aprendizagem dos alunos, quanto seu engajamento com diversos conhecimentos e com as necessidades de seus contextos.

Para concretizar seu objetivo, o Projeto envolve pesquisadores, professores, coordenadores, diretores e alunos, de diversas idades, com diferentes formações, surdos e ouvintes, homens e mulheres, multirraciais, de escolas públicas e privadas dos núcleos São Paulo, Piauí e Ceará, em uma pesquisa de intervenção. Nela, de modo crítico-colaborativo, todos os participantes se envolvem ativamente e constroem conjuntamente propostas didáticas que fazem uso de múltiplas mídias e que transformam as suas condições imediatas por meio do que Paulo Freire (1970/1987) chama de “inédito viável”. Tal “inédito viável” significa que os sujeitos poderão ir além dos limites de suas realidades imediatas e conhecer e conceber novas soluções realizáveis. Dessa forma, os indivíduos poderão ter uma imersão crítica “em suas realidades conhecidas e emersão ampla em contextos múltiplos de compreensão, que ampliam seus horizontes de percepção, surpreendendo de forma dialética” (LIBERALI, 2015).

Ademais, esse Projeto focaliza os Multiletramentos discutidos pelo the New London Group (1996/2000, *apud* LIBERALI, 2015), ao admitir e investigar a existência de diversas formas de se entender e representar a realidade presentes em variados discursos, linguagens, estilos e abordagens. A partir dessa questão, a proposta sugere o desenvolvimento de recursos para lidar com as diferenças e busca, em uma ecologia de saberes (SANTOS, 2008), a valorização de uma vasta gama de conhecimentos para possibilitar que todos os diferentes participantes discutam, elaborem, construam, implementem, avaliem e reelaborem novos modos de se trabalhar, com base na multimídia, no multiculturalismo e na multimodalidade.

Segundo o projeto de pesquisa de Liberali (2015), para que os educandos, os educadores e os pesquisadores participem de maneira engajada e envolvida na proposta, há diferentes funções a serem exercidas. Entre o grupo de pesquisa, há:

- Coordenadora geral – é a responsável por coordenar o núcleo inicial de São Paulo, por organizar em linhas gerais o trabalho nos diversos núcleos, e por participar como os demais pesquisadores. Ela auxilia a troca entre os

diferentes grupos, discute com os coordenadores locais os encaminhamentos das propostas e participa de algumas reuniões específicas dos diversos núcleos.

- Coordenadores de núcleo – são responsáveis tanto pela realização das tarefas dos demais pesquisadores quanto pela organização do projeto em cada núcleo e pela coordenação das propostas de formação do grupo de pesquisadores..
- Equipes de pesquisadores, compostas por pesquisadores-doutores, pesquisadores-mestres e alunos de doutorado, mestrado, iniciação científica, Ensino Médio e Ensino Fundamental II (relacionados à PUC-SP) – são as responsáveis por desenvolver as bases teóricas e por acompanhar as atividades do projeto, analisando-as. Também se responsabilizam pela organização das oficinas e pela observação participante de aulas, reuniões, sessões reflexivas individuais ou de série-ano. Além disso, atuam como formadores ao discutirem, com os coordenadores, alunos-formadores e professores-formadores (ambos como grupos de apoio), possíveis formas de desenvolver propostas relevantes e pertinentes ao contexto de cada instituição, e alguns deles ocupam função de professores/alunos em algumas das escolas.

Quanto às escolas focais, também há diferentes funções para diferentes agentes:

- Coordenadores pedagógicos – são os responsáveis por acompanhar a formação e a implementação do projeto, por fornecer suporte aos pesquisadores e ao grupo de apoio ao acompanhar e formar a equipe.
- Grupos de apoio
 - Professores-formadores (dois a quatro professores por escola) – assim como os coordenadores e os alunos-formadores, são os líderes que realizam a formação dos professores da instituição. Além disso, são responsáveis por dar suporte e formação aos seus colegas, de modo a criar laços de colaboração para atingir objetivos compartilhados.
 - Alunos-formadores (dois a quatro alunos por escola) - são responsáveis por formar os pesquisadores-formadores, os coordenadores, os professores-formadores e os demais alunos e

professores, devido à sua qualificação como usuários das múltiplas mídias e à sua vivência da cultura infanto-juvenil.

Com essas funções, é possível perceber que, no Projeto, todos os participantes se tornam formadores e se engajam para estudar, formar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento geral, tanto da proposta, quanto de cada participante. Nesse sentido, a metodologia do Projeto implica em ciclos de formação em Cadeia Criativa (LIBERALI, 2009), que constroem ciclos de transformação coletiva. Na Cadeia Criativa, todas as atividades são interligadas umas às outras, de modo não linear, o que permite que todos se envolvam e consigam construir coletivamente um trabalho que trate problemas expressos na/pela comunidade. No *DIGIT-M-ED*, de acordo com Liberali (2015), as atividades previstas são:

- Reuniões presenciais (a cada semestre) e virtuais (a cada mês) realizadas pelos pesquisadores dos núcleos de modo a realizarem discussões teóricas, relatos e constantes avaliações do processo.
- Reuniões (quinzenais) entre os pesquisadores de cada núcleo, nas quais eles preparam atividades e refletem sobre as atividades já desenvolvidas no projeto com o grupo de apoio e os coordenadores e as já desenvolvidas/em desenvolvimento nas escolas.
- Oficinas (mensais) nas quais se encontram pesquisadores-formadores, grupo de apoio e coordenadores.
- Reuniões (quinzenais ou conforme possibilidade das escolas) entre grupo de apoio, coordenadores e professores das escolas, que contam com a participação de um pesquisador-formador responsável pela escola-foco.
- Aulas nas escolas-foco (quinzenais ou conforme possibilidade das escolas) nas quais um pesquisador-formador e/ou um coordenador possivelmente participam.
- Reuniões (semestrais) entre pesquisadores, grupo de apoio, coordenadores, professores, alunos e demais membros da comunidade escolar em cada escola-foco.
- Eventos presenciais (anuais) com participantes dos três núcleos para debate dos resultados parciais e dos encaminhamentos, assim como para avaliação conjunta do processo em desenvolvimento.

- Reuniões (anuais) dos pesquisadores dos núcleos com pesquisadores nacionais e internacionais do *DIGIT-M-ED* como assessores e avaliadores externos para reflexões constantes sobre os encaminhamentos do projeto.

Com essas atividades, pretende-se produzir e divulgar conhecimentos relativos aos temas de currículo, desencapsulação, Multiletramentos e formação de formadores. Também proporcionar espaços de discussão, apresentar e publicar trabalhos, além de integrar pesquisa e extensão e contribuir para a comunidade escolar, para a comunidade de pesquisa e para a formação de redes de contatos (LIBERALI, 2015).

6.2 Análise Interpretativa da Proposta do Projeto

Após a leitura atenta da descrição da proposta do Projeto *DIGIT-M-ED Brasil*, foi possível perceber como é seu clima, quais são seus objetivos, sobre qual conteúdo versa, como são seus participantes e como é seu modo de trabalho. Assim, compreendendo como esses elementos trabalham a colaboração e o multiculturalismo e se é de uma forma que valoriza ou não as diferenças.

Primeiramente, é possível notar que o Grupo de Pesquisa LACE visa, em todas as suas ações, realizar intervenções crítico-colaborativas que buscam entender como os diferentes sujeitos se constituem, participam e produzem sentidos e significados na educação. Isso já mostra que o GP confia que o outro é capaz de produzir conhecimento e que pretende realizar atividades em que esse outro se posicione; ou seja, que esse grupo se preocupa com a participação de todos os sujeitos em seus projetos e com as contribuições que cada um poderá fazer.

Além disso, tratando-se mais especificamente do projeto, é possível perceber que ter mais de um participante do mesmo contexto possibilita que cada um se sinta mais confortável para se expor, o que também ocorre devido à clareza que tem de sua função. Além disso, a possibilidade de posicionamento em diversas atividades, como em reuniões, em oficinas, em aulas e em eventos, mostra a importância dada ao outro, o que pode dar maior sensação de segurança. Todos esses fatores apontam que a proposta expressa o desejo por um clima de segurança, confiança e abertura, no qual haja humildade e cuidado uns com os outros.

Já em relação aos objetivos, é explicitado que o projeto busca sempre versar sobre uma questão que afete diretamente aos envolvidos, de modo a engajá-los na discussão e na

reflexão acerca de problemas expressos na/pela comunidade. Assim, esse objetivo vai ao encontro do objeto significativo a todos os envolvidos e que represente uma necessidade dos participantes, valorizado por este Trabalho de Conclusão de Curso.

Em se tratando dos conteúdos, a imersão no que já conhecem e a emergência em contextos múltiplos de compreensão permite que se navegue entre os diferentes saberes. Esse entendimento também se dá devido ao fato de o projeto admitir e investigar a existência de diversas formas de compreensão e de representação da realidade, uma vez que focaliza os Multiletramentos e se apoia na ecologia de saberes.

Os participantes, por sua vez, pertencem a diversos grupos sociais e, portanto, representam várias culturas. O fato de haver vários atores educacionais envolvidos (pesquisadores, professores, coordenadores, diretores e alunos) já indica que há uma variedade cultural. Mas eles terem diversas idades e diferentes formações, assim como serem surdos e ouvintes, homens e mulheres, multirraciais e de escolas públicas e privadas dos núcleos São Paulo, Piauí e Ceará indica ainda mais que há preocupação com a variedade de representatividade cultural.

Refletindo-se sobre o modo de trabalho expresso na proposta, pode-se perceber que o GP LACE tem como foco envolver participantes diferentes na procura de uma resposta ao inédito viável, como colocado por Freire (1970/1987). No projeto em questão, a participação ativa e conjunta de todos na construção de propostas didáticas é fruto de uma visão das pessoas como capazes de realizarem ações e se auxiliarem na produção conjunta de significados e de formação. Inclusive, o engajamento de cada participante em várias etapas do processo, seu papel específico e o acolhimento de suas formas de entender e representar a realidade presentes em variados discursos, linguagens, estilos e abordagens (múltiplos modos) evidenciam a existência de um trabalho coletivo, crítico, no qual há deliberação e sínteses novas e compartilhadas e no qual há espaço para a individualidade e para a alteridade.

Após essa análise interpretativa, é possível concluir que a proposta do projeto vai ao encontro do que o presente trabalho valoriza como concretização das categorias expostas. Nesse viés, o projeto poderia ser identificado como multicultural e colaborativo e, portanto, como um possibilitador de formas emancipatórias de lidar com a diferença. No entanto, é essencial entender se, na implementação da proposta, o *DIGIT-M-ED Brasil* também pode ser assim delineado.

7. TRABALHO DO *DIGIT-M-ED BRASIL* NO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2015 EM SÃO PAULO E UMA DE SUAS TAREFAS

Uma vez explicitada e analisada interpretativamente a proposta teórica do *DIGIT-M-ED Brasil*, é relevante saber se, na prática, tal análise se confirma. Mais do que isso, é muito importante compreender como está sendo concretizada uma proposta que se preocupa em trabalhar e valorizar as diferenças. Para isso, o trabalho realizado no primeiro semestre de 2015 em São Paulo será descrito e discutido e uma das tarefas realizadas será apresentada e analisada interpretativamente.

7.1 Descrição e Análise Interpretativa do Trabalho do *DIGIT-M-ED Brasil* Realizado no Primeiro Semestre de 2015 em São Paulo

Para compreender como foi o trabalho do *DIGIT-M-ED Brasil* ao longo do Primeiro Semestre de 2015 no núcleo São Paulo, é de suma importância descrever esse trabalho, analisá-lo e interpretá-lo. Assim, será possível entender como esse projeto se materializou e se tal materialização favorece ou não o trabalho positivo com o diferente.

7.1.1 Descrição do Trabalho

No primeiro semestre de 2015, as ações do *DIGIT-M-ED Brasil* versaram sobre o tema “identidade de gênero” a partir da experimentação e da análise da Atividade Social⁶ “ir a festas”. Tal tema foi escolhido, após longas discussões e apresentação de diferentes possibilidades, devido à capa da Revista Nova Escola, na qual aparecia um garoto vestido de princesa com os dizeres “Vamos falar sobre ele”, e à repercussão causada pela notícia do falecimento de um menino que havia sido espancado pelo pai devido às suas atitudes “femininas”. Por conta disso, os pesquisadores consultaram o site Causa Brasil⁷, plataforma que auxilia no entendimento acerca de quais são as principais manifestações realizadas em algumas redes sociais em todo o país, para saber se essa era uma

⁶ Segundo Liberali (2009), apoiada em Leontiev (1977 *apud* LIBERALI, 2009), Atividades Sociais são atividades nas quais os participantes interagem entre si em contextos culturais determinados e incorporados de história. São constituídas “por agentes (sujeito) que percebem suas necessidades, são motivados por um propósito (objeto), o qual é mediado por artefatos (instrumentos) por meio de uma relação entre indivíduos (comunidade), que se constitui por regras e por divisão de trabalho” (p. 19).

⁷ Disponível em: <<http://www.causabrasil.com.br>>.

problemática presente no mundo ao redor deles, e discutiram entre si para saber se essa questão fazia parte de seus cotidianos. Ao concluírem que sim, pensaram em tratar sobre a questão da homossexualidade. No entanto, como ela costuma gerar uma discussão inflamada entre grupos de posições radicalmente opostas, argumentou-se que esses temas poderiam ser tratados por alguns alunos como algo que se referia essencialmente a outros e não a eles mesmos, eximindo-os de uma implicação maior. Ampliou-se, então, a temática para a questão da identidade de gêneros, já que essa afeta a todos.

Em seguida, os pesquisadores passaram a pensar em Atividades Sociais nas quais o tema da “identidade de gênero” pudesse ser abordado de forma crítica. Depois de levantadas e debatidas algumas sugestões, como “participar de aula de Educação Física”, proposta que foi declinada por estar circunscrita apenas na esfera escolar, e “ir à balada”, que foi criticada por não fazer parte do cotidiano dos alunos mais jovens do grupo, foi definida a Atividade Social do semestre: “ir à festa”.

Em São Paulo, foram realizados quatro oficinas com o objetivo de trabalhar o conceito teórico de currículo organizado por meio de Atividades Sociais e de valores para a problematização e a reflexão crítica sobre posturas frente ao mundo. Esse tipo de currículo trabalha a relação entre saberes multiculturais e a “vida em que se vive” (MARX; ENGELS, 1845-46/2006 *apud* LIBERALI, 2009). Em outras palavras, envolve o modo como aquilo que é aprendido na escola transforma o modo de viver das pessoas e vice-versa.

Este ano, participaram do Projeto em São Paulo e trabalharam com o tema e a Atividade Social explicitados:

- A EMEF ET - escola municipal que funciona na região do Butantã e que atende o Ensino Fundamental: ciclo I e II.
- O Colégio St - colégio particular que funciona na região de São Bernardo e que atende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental: ciclo I e II, e o Ensino Médio.
- A Escola SD - colégio particular bilíngue que funciona na região central de São Paulo e que atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: ciclo I e II.
- O Colégio do IS - colégio particular bilíngue para surdos que funciona na região central de São Paulo e atende o Ensino Fundamental: ciclo I e II, Ensino Médio e Educação para Jovens e Adultos.

Para atingir os objetivos propostos para o semestre, no primeiro encontro, foram realizadas as seguintes atividades:

1. *Performance* de festa de época (anos 60).
2. Apresentação breve das escolas por meio de *performances* artísticas.
3. Discussão breve sobre a *performance* da festa a partir dos componentes da Atividade Social – primeiro em pequenos grupos e, depois, abrindo para o grupo grande.
4. Apresentação em Power Point sobre o projeto, sobre os objetivos do semestre e sobre o tema e a Atividade Social escolhidos.
5. Discussão dos componentes da Atividade Social “festa” a partir de cenas de diferentes versões do filme baseado no romance homônimo *Orgulho e Preconceito*.
6. Discussão sobre os diferentes papéis de homens e mulheres ao longo da história por meio de análise multimodal de fotos e quadros.
7. Lição de casa: análise dos componentes do baile à fantasia do filme baseado na obra homônima *Romeu e Julieta* para apresentação.

O segundo encontro, por sua vez, teve como atividades:

1. Café da manhã com convite para, no próximo encontro, realizar uma festa coletiva para os aniversariantes do mês.
2. Apresentação dos participantes do encontro anterior por meio de vídeo-montagem.
3. Apresentação das novas escolas com *performance*.
4. Retomada do encontro anterior por meio de vídeo-montagem.
5. Apresentação e discussão da lição de casa sobre os componentes da Atividade Social “baile do *Romeu e Julieta*” e sobre as questões de identidade de gênero presentes nesta Atividade Social.
 - a. Escola SD: brincadeira em que era necessário escolher um objeto de uma caixa e classificá-lo como um dos componentes.
 - b. Colégio St: apresentação de discussão realizada pelos alunos, pelos professores e pela gestora do colégio no WhatsApp.
 - c. EMEF ET: apresentação oral sobre o que havia sido discutido.
 - d. Colégio do IS: apresentação em Power Point sobre a discussão realizada.
6. Discussão dos modos por meio dos quais as pessoas eram convidadas para festas e sobre os diferentes convites e mídias de divulgação de baladas para discutir e

comparar essas formas de divulgação de balada e o papel da mulher nelas representado.

7. Lição de casa: envio e análise de convites de festas (a partir do conceito de Multiletramentos) e da discussão sobre as formas de representação das mulheres nele e preparação das contribuições para a festa coletiva de aniversário.

No terceiro encontro, após a festa a fantasia para celebrar os aniversariantes do mês, os participantes discutiram sobre esse tipo de festa em diferentes contextos. A partir disso, foram realizadas as seguintes tarefas:

1. Descrição dos componentes da Atividade Social por meio de um jogo no qual os participantes teriam que relacionar exemplos retirados da Festa Junina aos componentes dessa Atividade Social;
2. Apresentação dos convites enviados pelos participantes com discussão sobre os tipos de festas dos quais participam, sobre os tipos de convite que recebem e sobre os motivos de participarem dessas festas.
3. Discussão em grupos sobre um ou dois convites escolhidos para analisar multimodalmente, considerando para quem se dirigem os convites, quais os recursos multimodais utilizados neles, que efeitos de sentido esses recursos multimodais criam e como homens e mulheres são representados neles.
4. Lição de casa: preparação de apresentação coletiva sobre análise dos convites e preparação de cada escola de uma proposta de trabalho didático em diferentes áreas do conhecimento, com base na Atividade Social “ir a festas” e o tema “identidade de gênero”.

No quarto e último encontro do semestre, os participantes vivenciaram a Festa Junina do Projeto e, em seguida, realizaram:

1. Apresentações das análises coletivas sobre os convites escolhidos e debatidos por meios digitais.
2. Apresentações das propostas didáticas planejadas e/ou realizadas nas escolas com base na Atividade Social “ir a festas” e o tema “identidade de gênero”.
 - a. Escola SD: proposta de aula de Ciências, partindo da discussão sobre “ir a festas”, sobre o que define os gêneros biologicamente.

- b. Colégio St: proposta de aula de Artes e de Inglês, na qual houve encenação de cena de *A Megera Domada*, de Shakespeare, e discussão sobre os papéis de gênero nessa peça.
 - c. EMEF ET: proposta de aula de História, na qual se discorreu acerca da estereotipia dos gêneros nas festas culturais, de Artes, na qual alunos de ambos os gêneros confeccionaram os mesmos artigos decorativos com motivação junina para a festa, e de Educação Física, na qual foram elaboradas danças. Todas essas aulas se relacionaram ao tema: “Festa da Família na Escola”.
 - d. Colégio do IS: proposta de aula de História, na qual haverá discussão e apresentação sobre o que a Festa Junina representa para o surdo, de Língua Portuguesa, em que haverá análise e produção de anúncios publicitários e de Artes, na qual serão confeccionados convites. Não houve relação com a questão de identidade de gênero.
3. Fechamento do semestre com apresentação dos resultados iniciais da pesquisa (por meio de respostas a um questionário) sobre temas e Atividades Sociais para serem trabalhados no segundo semestre.

7.1.2 Análise Interpretativa do Trabalho

Ao refletir sobre o trabalho realizado pelo *DIGIT-M-ED Brasil* no primeiro semestre de 2015 em São Paulo, evidencia-se a sua preocupação com a multiculturalidade e a colaboração. Primeiramente, porque o objetivo do semestre se respalda no tema e na Atividade Social que foram decididos pelo GP LACE após uma profunda pesquisa sobre assuntos em pauta no momento e que se relacionassem às posturas dos participantes frente ao mundo.

Além disso, a diversidade dos participantes, conforme explicitada na subseção 6.2 *Análise Interpretativa da Proposta do Projeto*, está presente. No trabalho em questão, evidenciou-se que há indivíduos que estudam/trabalham em escola pública (EMEF ET), em colégio particular de São Bernardo (Colégio St), em escola particular bilíngue inglês-português (Escola SD), e em colégio particular bilíngue português-LIBRAS para surdos (Colégio do IS), além dos pesquisadores, que são de vários contextos, apesar de terem relação com a PUC-SP.

Em relação aos conteúdos, houve uma multidisciplinaridade, já que as tarefas envolveram as áreas de Língua Portuguesa, Artes, História, Inglês, Ciências, dentre outras, e mesmo uma interdisciplinaridade, pois, em vários momentos, duas ou mais áreas se imbricaram. Na discussão sobre os diferentes papéis de homens e mulheres ao longo da história por meio de análise multimodal de fotos e quadros, por exemplo, as áreas de História, Artes e Língua Portuguesa (interpretação de textos) interagiram.

Quanto ao clima, pode-se dizer que foi de abertura e segurança, devido à possibilidade de posicionamento não apenas em grupos grandes, como também em pequenos grupos, o que pode levar a menor constrangimento e maior possibilidade de expressar pontos de vista e de deliberar sobre eles. Ademais, o clima de cuidado com o outro também está presente, já que as diversas tarefas não apenas possibilitavam aos participantes se posicionar, como também proporcionavam o intercâmbio dos agenciadores. Dependendo da atividade, os agenciadores foram os pesquisadores, ou os grupos formados na oficina, ou os membros de uma escola, o que contribuiu não apenas para o clima, como também para o modo de trabalho.

O intercâmbio de agenciadores explicita a responsabilidade que todos têm no projeto e a responsividade de todos. Já o amplo espaço para discussão e para reflexão teórico-prática (ao analisar como o tema e a Atividade Social estavam presentes nos convites, em cenas de filmes e em imagens representativas de diversos períodos históricos e ao elaborar brincadeiras sobre componentes da atividade, por exemplo) mostra a importância conferida ao trabalho crítico e coletivo. A presença de atividades em que há compreensão por meio da reflexão da prática vivenciada e não da assimilação da teoria dada *a priori* também aponta para a perspectiva de criações de sínteses novas e compartilhadas.

Mais além, as inúmeras propostas de *performances* possibilitam lidar com a individualidade e com a alteridade. De acordo com Holzman (2009), a *performance* possibilita aos sujeitos serem simultaneamente seus personagens e eles mesmos, o que leva ao desenvolvimento. Isso porque o eu transforma “quem ele é” em algo novo, ao incorporar o outro. Assim, o indivíduo lida com a dialética do “sendo” e do “tornando-se”, o que mostra que cada sujeito sempre tem uma permanência e sempre está mudando e construindo novas identidades e novos modos de pensar. Ademais, por ser uma atividade grupal, com a *performance*, o grupo como um todo se transforma e se permite construir o novo, aprender novos modos de lidar com algo e contribuir para a transformação social.

Contudo, está presente a diversificação de atividades e o amplo trabalho com a multimodalidade por meio da utilização de vários modos nas tarefas, como músicas, vídeos, gestos, movimentos, textos escritos e orais, imagens, em convites, *performances*, discussões, apresentações de PowerPoint e brincadeiras. A multimodalidade também está presente nas análises (dos convites, por exemplo) uma vez que se procura entender a mensagem veiculada por meio da interpretação da vasta gama de posturas epistemológicas que podem ser adotadas para lidar com as necessidades.

Diante do exposto, é possível entender que o trabalho do *DIGIT-M-ED Brasil* realizado no primeiro semestre de 2015 em São Paulo valorizou, de modo geral, as diferenças. De qualquer forma, ainda é substancial saber como as atividades foram efetivamente materializadas, de modo a alcançar ainda mais possibilidades de ação para acolher o outro.

7.2 Descrição e Análise Interpretativa de uma Tarefa

A seleção da tarefa a ser descrita mais minuciosamente e analisada, como anteriormente explicitado, decorreu do fato de ela se relacionar mais aos interesses do presente trabalho, por envolver diversos atores engajados na busca pela resolução de um problema comum em uma brincadeira. Foi selecionada a apresentação e a discussão da lição de casa sobre os componentes da Atividade Social “baile do *Romeu e Julieta*” e sobre as questões de identidade de gênero presentes nesta Atividade realizada pela Escola SD na segunda oficina, devido à sua proposta de apresentação por meio de uma brincadeira que integrasse todo o grupo do *DIGIT-M-ED*, e devido ao debate que tal jogo suscitou.

7.2.1 Descrição da Tarefa

Ao final do primeiro encontro, os pesquisadores, como lição de casa, haviam solicitado aos integrantes de cada escola que discutissem entre si quais eram os componentes da Atividade Social “baile do *Romeu e Julieta*” e como a questão da identidade de gênero se mostrava presente nela. Então, no encontro seguinte, todas as escolas presentes no primeiro encontro apresentaram sua discussão.

A Escola SD foi a primeira a apresentar, visto que um de seus participantes teria que sair mais cedo da oficina naquele dia. Então, após a Pesquisadora 1 introduzir a tarefa e a Coordenadora do Projeto repassar o trecho do filme que havia sido analisado, Aluna da

SD 1 introduziu a proposta de seu grupo. Em seguida, Aluno da SD 1 distribuiu para o grupo folhas de papel que continham, cada uma, o nome de um componente da Atividade.

Depois da distribuição das folhas, Professora-Pesquisadora da SD 1 pegou o turno, percebeu que fizera isso e, então, perguntou a seus alunos se alguém gostaria de explicar a brincadeira. Como ninguém se pronunciou, ela iniciou a explicação do jogo e depois passou a palavra para um de seus alunos continuar a explicar.

A brincadeira consistia em pessoas voluntárias irem em direção a uma caixa repleta de objetos previamente selecionados e que se encontrava no meio da roda em que os participantes estavam sentados. Cada objeto representava um exemplo de um componente da Atividade, e cabia ao voluntário definir se ele pertencia à festa do filme *Romeu e Julieta* e a qual dos componentes descritos nas folhas entregues.



Figura 3 - Alunos da SD à frente da sala supervisionando a brincadeira

A princípio, Professora-Pesquisadora da SD 1 conduziu a atividade. Então, após Professor-Intérprete 1 ser escolhido para selecionar um objeto (uma almofada colorida), essa professora explicou novamente algumas das regras do jogo e, em seguida, perguntou ao Professor-Intérprete 1 onde ele colocaria a almofada e se ela pertencia à festa do filme. O objeto foi então classificado como “não pertence” [aos componentes da atividade] - uma categoria criada para “confundir” os participantes.

Depois, Professora-Pesquisadora da SD 1 indicou Aluna do IS 1 para pegar um dos elementos da caixa. Aluna do IS 1 pegou um CD de dentro da caixa e, enquanto refletia,

conversou em libras com Professor-Intérprete 2, que traduziu para o português seus questionamentos. Inicialmente, Aluna do IS 1 pensou que o CD estivesse representando “tecnologia”, porém, uma vez que Professora-Pesquisadora da SD 1 colocou que o CD estaria no sentido de música, e não no sentido da banda ou da tecnologia representadas, o objeto foi classificado como instrumento. Não sem antes a Pesquisadora 2 repetir uma colocação já feita, o que a fez ser repreendida por Coordenadora do Projeto e por Professora-Pesquisadora da SD 1.

Após isso, uma Aluna do ET 1 foi escolhida e retirou uma pulseira da caixa. Professora-Pesquisadora da SD 1 disse que tal objeto poderia representar uma joia, que talvez fosse usada na época. A voluntária, então, ficou em dúvida entre classificar como sujeito ou como objeto. Para solucionar essa dúvida, Professora-Pesquisadora da SD 2 e Professora-Pesquisadora da SD 1 pediram para a Aluna da SD 1, que estava segurando a impressão dos slides contendo a definição dos componentes, explicar a diferença entre sujeito e objeto, o que era objeto e se era o mesmo que objeto físico. Como ela não estava encontrando a resposta, Professora-Pesquisadora da SD 1 perguntou se algum outro aluno conseguiria fornecer a explicação. Aluno da SD 1 respondeu, mas Professora-Pesquisadora da SD 1 disse não ter entendido, incentivando que outro aluno ajudasse a explicar. Aluna da SD 1 complementou a explicação e Professora-Pesquisadora da SD 1 continuou os questionando – “qual o objeto daquela festa?” e Aluna da SD 2 e Aluno da SD 2 deram um exemplo cada. Assim, foi definido o que era objeto e, portanto, foi entendido o porquê de a pulseira não se encaixar nessa classificação.

Nesse clima de perguntas, Professor do ET 1 perguntou o que seria comunidade, algo que Aluna da SD 2 respondeu. Aluna do St 1 pediu esclarecimento sobre essa questão, Aluno da SD 2 deu, Professor do ET 1 fez um comentário. Também houve uma pergunta feita pela Aluna do ET 1 sobre o que era divisão de trabalho. Aluno da SD 2 e Aluno da SD 1 levantaram a mão para responder e Professora-pesquisadora da SD 1 indicou o Aluno da SD 2, que esclareceu a dúvida.

Em seguida, Professora-Pesquisadora da SD 1 dirigiu as atenções novamente para a pulseira retirada da caixa e foi traçando um caminho reflexivo até chegar à classificação da joia. Antes de a Aluna do ET 1 categorizá-la, porém, Professora-Pesquisadora da SD 2 introduziu uma nova reflexão, ao perguntar para que se usava essa joia. Nessa linha, Aluna do St 1 inquiriu o que fazia com que uma pessoa, com a joia, se tornasse mais bonita. A Aluna do ET 1 respondeu às duas questões, e Aluna do St 1 continuaria a questioná-la, assim como Pesquisadora 2 também. No entanto, a Coordenadora do Projeto pegou o turno

de fala e afirmou que o que a Aluna do ET 1 havia dito fazia sentido e era pertinente, sendo importante que o grupo discutisse se concordavam com ela e os motivos de se arrumarem para festas. Então, a Coordenadora do Projeto perguntou onde achavam que deviam colocar a pulseira. Aluno da SD 2 comentou que as pessoas vão para festas com um objetivo e há instrumentos para alcançá-lo, como a pulseira em questão. Por conta disso, a pulseira foi classificada como “instrumento”.



Figura 4- Aluna do ET 1 classificando uma pulseira

Depois dessa classificação, Professor do ET 1 retirou uma clava de dentro da caixa e o grupo todo riu e fez piada com isso. Alguém perguntou se aquele objeto fazia parte do contexto do filme *Romeu e Julieta*, e Professor do ET 1 disse que a colocaria junto à folha “divisão de trabalho”. Inquiriram o motivo, e ele respondeu que a clava representava um instrumento de uma determinada atividade humana na qual quem tinha posse desse instrumento tinha certa especialidade. Houve questionamento sobre o pertencimento disso na festa em questão, e, assim como ocorreu diversas vezes, muitas pessoas começaram a falar ao mesmo tempo.

Em meio às diversas falas, a Coordenadora do Projeto notou que a discussão estava talvez ocorrendo em um ritmo muito acelerado, o que talvez impedisse a tradução dos professores-intérpretes e que Aluno do St 1 queria se posicionar. Com isso, a palavra não foi imediatamente passada a ele, visto que outras pessoas falaram antes, mas, quando

Aluno do St 1 pegou o turno, disse achar que a clava representasse a dominação pelo homem, o que reforçaria sua classificação como “divisão de trabalho”.

Depois disso, o Aluno da SD 2 apontou que, a princípio, ele e os demais elaboradores do jogo haviam classificado a clava como “não pertence”. Porém, a partir do momento em que um símbolo era atribuído ao objeto, era possível classificá-lo de outro jeito. O grupo no geral pareceu concordar, mas Professora-Pesquisadora da SD 2 perguntou que trabalho era caracterizado por aquela clava.

Com isso, Professor do ET 2 se pronunciou ao pontuar que a confusão advinha da existência da categoria ao “não pertence”, já que, sem ela, seria possível realizar as classificações a partir da atribuição de símbolos aos objetos. Depois dessa colocação, Professor do ET 1 acrescentou que o símbolo de dominação e virilidade em questão era muito bom para ser perdido na categoria “não pertence”, ao que Pesquisadora 1 inquiriu se ele está presente no filme analisado. Várias pessoas se colocaram dizendo que estava presente, sim. Contudo, ao final, classificaram como “não pertence”, após Professora-Pesquisadora da SD 1 apontar que essa seria a categoria mais apropriada para não fugir da atividade sobre o vídeo. A Coordenadora do Projeto, todavia, pontuou que o processo de decisão havia sido mais relevante do que o resultado, ao que o grupo concordou.

Decidido o encaminhamento da clava, e se percebendo que a brincadeira estava durando mais do que o previsto, Professora-Pesquisadora da SD 1 decidiu que os próximos objetos seriam dois vestidos, e Aluna do St 1 e Professor do ET 2 se voluntariaram para classificá-los. Aluna do St 1 perguntou se poderia colocar o vestido junto a duas folhas e a resposta de diversos participantes foi a de que sim, porque, como Professora-Pesquisadora da SD 1 apontou, era só ela conseguir justificar o motivo. Decidido isso, Aluna do St 1 disse que classificaria seu vestido como instrumento, para chamar a atenção, e como regra, devido à existência de um código de vestimenta na época. Professor do ET 2, por sua vez, afirmou que colocaria seu objeto em divisão de trabalho, visto que seu vestido era diferente do de Aluna do St 1, era mais simples, o que o caracterizaria como o de um serviçal e, portanto, indicaria o trabalho desse sujeito.

Após isso, o Aluno da SD 2 tomou a palavra e disse que os participantes haviam dividido os objetos de certo modo. Contudo, se a cultura fosse diferente, a classificação seria diversa também, sendo essencial, então, pensar no período em que o filme se passou. Por conta disso, Aluno da SD 2 deu informações gerais sobre o contexto em que a história do filme estava inserida.

Então, para finalizar, Professora-Pesquisadora da SD 1 colocou o que mais havia na caixa, e disse que gostariam de finalizar com um objeto específico e perguntou se alguém gostaria de classificá-lo. A filha da Professora do ET 1 se voluntariou e disse, após Professora-Pesquisadora da SD 1 perguntar se o celular tirado da caixa pertencia à festa, que o colocaria em “não pertence”. Professora-Pesquisadora da SD 1 disse “ok” e chamou Aluna da SD 3, que perguntou à filha da Professora do ET 1 se ela estava certa de sua decisão, pois ela colocaria em “instrumento”. Isso porque o celular pode ser entendido como um meio de comunicação.

Após Aluna da SD 3 apontar isso, Professora-Pesquisadora da SD 1 admitiu que seu grupo entrou em contradição, visto que, na situação de classificação da clava, não haviam considerado seu sentido metafórico, e, nesse caso do celular, estavam considerando. Com isso, pontuou que Professor do ET 1 havia antecipado essa reflexão.

Em seguida, Professora-Pesquisadora da SD 1, Aluna da SD 2, Aluna da SD 1 e Aluno da SD 1 fizeram algumas últimas considerações a respeito da brincadeira e ela encerrou, após diversas interjeições de que seria necessário eles já finalizarem a apresentação para iniciar a do próximo grupo.

7.2.2 Análise Interpretativa da Tarefa

Uma vez descrita com detalhes, pode-se analisar interpretativamente a tarefa escolhida de acordo com as categorias levantadas na Tabela 1: clima, objetivo, participantes, conteúdo e modo de trabalho.

Em primeiro lugar, abordando o clima da tarefa, é possível perceber que ele era de abertura, já que as pessoas pareceram estar descontraídas, até mesmo fazendo piadas (sobre a clava, por exemplo). Também se percebe que, uma vez que essa tarefa foi a apresentação de uma das escolas, e que todas iriam apresentar, havia uma abertura para todos os participantes se colocarem, o que inclusive mostra a importância dada às considerações dos outros. Além disso, devido a essa vontade de ouvir uns aos outros, havia uma segurança, na brincadeira, de classificar os objetos sem medo de errar, de discutir sobre as classificações e os componentes e, até mesmo, de se voluntariar para escolher o objeto. No entanto, poucos foram os que se voluntariaram, a maioria dos participantes que selecionou o objeto foi indicada para realizar a ação. Mesmo assim, eles se dispuseram a prontamente realizar a tarefa, o que indica um sentimento de responsabilidade pelo processo de decisão.

Isso pode ter ocorrido devido ao fato de muitos participantes já estarem familiarizados uns com os outros e de já conhecerem como era o trabalho do *DIGIT-M-ED* – alguns, há três anos, desde o seu início. Mas também devido ao fato de a tarefa ter sido uma brincadeira. De acordo com Vygotsky (1930b/1994), ao brincar, “uma regra torna-se um desejo” (p. 131). Além disso, o desenvolvimento advindo do brincar - mudanças das necessidades e da consciência, ações na esfera imaginativa, intenções voluntárias, motivações volitivas e formação dos planos da vida real – torna-se prazeroso.

Ademais, é possível perceber o cuidado com o outro e a importância dada a ele desde o começo da atividade. Isso porque a decisão de que a Escola SD seria a primeira a apresentar sua lição de casa adviu do fato de um de seus participantes ter que sair cedo da oficina naquele dia e, apresentando primeiro, ele poderia expor seu trabalho. Além disso, a organização da sala em círculo enfatiza esse ponto. E as questões feitas uns aos outros (presentes no momento de indagações após a pergunta feita pela Aluna do ET 1), nos questionamentos acerca da relação da cultura com a classificação (nas interrogações realizadas por Professora-Pesquisadora da SD 1 a seus alunos), dentre outros momentos, também evidenciam a humildade e o cuidado com o outro.

A palavra não se restringir sempre às mãos dos mesmos e a existência de uma atenção para que o outro se posicionasse também contribuíram para criar um clima de segurança, confiança e abertura com a presença de humildade e cuidado. Isso pode ser evidenciado, por exemplo, na situação em que Professora-Pesquisadora da SD 1 pega o turno de fala, percebe isso e o repassa a seus alunos, e também no momento em que a Coordenadora do Projeto nota que Aluno do St 1 gostaria de se colocar e que a discussão estava ocorrendo muito rapidamente, o que talvez estivesse impossibilitando a tradução dos intérpretes.

Todavia, houve momentos em que essa atenção e cuidado com o outro não ocorreram. Houve situações em que se roubou o turno de fala um do outro (como quando Professor do ET 1 falou, sendo que o Aluno do St 1 era o próximo na ordem a se colocar), em que não se ouviu o outro e se repetiu algo previamente já dito (como Pesquisadora 2 fez – e o que lhe causou uma repreensão). Também ocorreu pouco entrosamento com os surdos, que se colocaram frente ao grande grupo apenas quando chamados. Ainda outro ponto importante de ser levantado foi a imensidade de conversas paralelas e que se sobrepunham umas às outras, o que mostra interesse na tarefa, mas indica pouco cuidado com o restante do grupo.

Então, o clima não foi completamente de abertura e cuidado, mas teve diversos momentos disso e houve a vontade de conseguir trazer o posicionamento de várias vozes, até mesmo das mais tímidas, por meio da escolha de pessoas mais introvertidas para participar da brincadeira.

Em se tratando do objetivo da tarefa, é necessário pontuar, para começar, que o tema e a Atividade Social do semestre eram significativos aos participantes, conforme a pesquisa para decidi-los mostrou. Mais do que isso, o objetivo da própria tarefa também era do interesse dos envolvidos, pois os engajava em uma atividade lúdica e em um momento de discussão e de reflexão sobre assuntos (componentes da atividade; cultura; filme) vividos em uma época, mas que possuem relação com o que é experienciado na/pela comunidade do *DIGIT-M-ED* e que a ajuda a refletir sobre seu modo de vida.

Refletindo-se sobre os participantes, por sua vez, faz-se relevante pontuar que todos os participantes descritos na subseção 6.2 *Análise Interpretativa da Proposta do Projeto* foram ao encontro. Portanto, houve uma grande pluralidade cultural.

No entanto, a participação de todos não foi igual. Houve pronunciamentos explícitos frente ao grande grupo de vários participantes e de vários núcleos (pesquisadores, professores, gestores e alunos – de diferentes escolas, de diferentes raças, de diferentes gêneros), e se buscou envolver várias pessoas, mesmo as mais introvertidas. Porém, muitas pessoas apenas conversaram entre si, os elaboradores da tarefa se colocaram mais do que os demais participantes e, como exposto anteriormente, ocorreu pouca participação dos surdos e de seus professores-intérpretes na discussão coletiva, o que restringiu um pouco a diversidade.

Analisando os conteúdos abordados, pode-se observar que houve navegação entre os diversos saberes. Ao se estabelecer relações entre o que é objeto para o senso comum, e o que é objeto na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, assim como traçar conexões entre as funções denotativas e conotativo-simbólicas dos itens retirados da caixa, há a presença de múltiplas conceptualizações. Além disso, ao abordar conceitos complexos, normalmente só trabalhados no Ensino Superior, mas trazendo as visões de agentes dos mais diferentes grupos sociais, houve uma reflexão abrangente sobre a questão, assim como também houve ao se explorar a atividade por meio de um jogo. Ademais, ao se pensar sobre o que ocorria em uma época e o que continua ocorrendo hoje e ao se admitir que a cultura e o período histórico nos encaminham para certas ideias, também se está ponderando sobre as diversas representações.

Finalmente, ficou claro que o modo de trabalho visava à deliberação dos participantes sobre a classificação dos itens da caixa. No jogo, vários participantes colocaram seus pontos de vista sobre a classificação, que às vezes foram aceitos pelos outros sem discussão, mas outras vezes suscitaram debates. Então, foram tratados os motivos dessa escolha e os porquês de não ser outra opção. Dessa forma, houve lugar para os participantes expressarem sua individualidade (tanto os que a expressaram para o grupo, quanto os que a expressaram em conversas paralelas), assim como houve espaço para argumentarem e decidirem conjuntamente (nesse caso, principalmente as pessoas que explicitamente se colocaram frente ao grande grupo). Até mesmo porque as pessoas se sentiam também responsáveis pelo processo de decisão (ao quererem argumentar e irem selecionar o objeto sem rodeios, por exemplo).

Em alguns momentos, houve certa condução dos elaboradores da brincadeira para a classificação de certo objeto na categoria que haviam anteriormente considerado a mais apropriada, como foi o caso das instruções da Professora-Pesquisadora da SD 1 ao Professor-Intérprete 1, ou da decisão de categorizar a clava como “não pertence”. Todavia, foi valorizado o processo até chegar ao resultado, ou seja, a classificação bem fundamentada, mesmo que não fosse a estabelecida *a priori*, foi apreciada, como se pode notar no comentário da Coordenadora do Projeto “o que vale não é a resposta, o que vale é o processo de discussão”, na fala da Professora-Pesquisadora da SD 1, “é só você explicar onde você colocaria” e também na fala do Aluno da SD 2, “como você disse que estava querendo atribuir um símbolo a isso, acho que é totalmente coerente, pode continuar aí, depende da ideia que vai atribuir à ela [clava]”.

Ademais, com isso, foi possível perceber que houve um entrelaçamento de responsabilidades mútuas, visto que diversas vezes – mas não sempre - o outro foi bastante valorizado, como apontado na análise do clima. Outro fator a ser levado em consideração foi a condução da tarefa pelos integrantes de uma escola, e não pelos pesquisadores, o que indica uma inversão de papéis decorrente da importância conferida ao outro. Por fim, o uso de vários modos nessa atividade (objetos, caixa, filme e conversa) indica a importância conferida à multimodalidade para ajudar a resolver o problema em questão.

De modo geral, é possível afirmar que, na atividade em questão, as aspirações de clima, objetivo, participantes, conteúdo e modo de trabalho se concretizaram. Estiveram presentes diversos elementos multiculturais e colaborativos e, na maioria das vezes, houve valorização do diferente. Todavia, ainda há o que se melhorar, principalmente no que diz respeito à participação explícita de mais pessoas e no respeito aos turnos de falas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Projeto de Pesquisa, que buscou entender como é possível lidar com as diferenças a partir de uma proposta de ensino-aprendizagem que promovesse a colaboração e o multiculturalismo, conseguiu levantar aspectos teóricos e analisá-los em uma prática, de modo a responder a pergunta de pesquisa.

Na seção teórica, uma vez definido e problematizado o conceito de diferença, pôde-se demonstrar que a diferença é um elemento de alteridade expresso por características, ideologias e visões de mundo particulares e próprias. É um elemento que sempre está presente, mas que, muitas vezes, por conta do medo dos sujeitos de serem desvalorizados ou privados de algo, ou mesmo por conta de descaso, acaba sendo escondido ou negado – em geral, atrás de uma ideologia universalista homogeneizante.

Com este trabalho, foi possível traçar a relação entre o Neoliberalismo e a ideologia do grupo dominante, que incentiva uma monocultura que privilegia o conhecimento científico e a lógica do mercado. No entanto, apesar de as escolas estarem inseridas nesse contexto, podem adotar outra postura para valorizar o diferente.

Na segunda e na terceira seções, então, os termos multiculturalismo e colaboração foram caracterizados para que fosse possível elaborar a quarta seção e pensar em como esses dois fatores poderiam contribuir para uma educação que valorizasse e respeitasse a diferença. Nessas seções, foi delineada a importância de haver intercâmbios de saberes, diálogo crítico, inclusive com dissensos, entre as diversas visões de mundo que cada um possui e criação de repertório que permita navegar entre múltiplas lógicas – por meio de uma ecologia de saberes, principalmente. Também foi explicitada a relevância de existir uma colaboração crítica, que permita aos agentes relacionais deliberarem sobre uma necessidade comum por meio de argumentação multimodal e realizarem uma decisão. Todos esses fatores demonstraram que, se empregados, contribuirão para o acolhimento da alteridade.

Para poder refletir como as conclusões retiradas do referencial teórico estavam ecoando em uma determinada prática, que a autora deste trabalho considerava emancipadora, os objetivos de apresentar uma Pesquisa Crítica de Colaboração, de descrever, analisar e interpretar a proposta do Projeto *DIGIT-M-ED Brasil*, e de descrever, analisar e interpretar o trabalho realizado pelo projeto no primeiro semestre de 2015 com foco em uma de suas atividades foram alcançados. Notou-se que a proposta e o trabalho contemplavam bem os elementos multiculturais e colaborativos compreendidos no

referencial teórico e que, na tarefa analisada, muitos deles foram considerados. Estiveram plenamente presentes o objeto significativo a todos os envolvidos e que representasse uma necessidade dos participantes, muitos representantes de diversas culturas, navegação entre vários saberes, argumentação e deliberação, multimodalidade e responsividade.

O clima de segurança, confiança e abertura, a humildade e o cuidado, as decisões conjuntas e as criações de sínteses novas e compartilhadas também existiram e consistiram em um diferencial, se relacionados à maioria dos contextos educativos, nos quais nem ao menos há a busca por esses elementos. Todavia, poderiam ser aperfeiçoados. Para isso, recomenda-se que se procure respeitar mais os turnos de fala e incentivar ainda mais a participação diversificada de atores. Apesar de não ser fácil, possivelmente, assim, os participantes terão mais abertura para se colocar e mesmo as pessoas mais tímidas poderão contribuir para aumentar a representatividade do grupo e para ajudarem a realizar juízos éticos e políticos e ponderações democráticas sobre ganhos e perdas. A alteridade é muito valorizada, mas é fundamental que ela seja cada vez mais.

Então, a partir da análise de textos teóricos e de um contexto de formação, foi possível entender modos de acolher o diferente, o outro. Modos que, se adotados, podem transformar o contexto de injustiças sociais em que se vive hoje e que podem impulsionar os indivíduos a ver o valor das diferenças de maneira que, assim, não apenas serão impulsionados a combater os diversos tipos de violência contra o diferente (física, verbal, psicológica, moral, ...), mas a respeitá-lo e a inclui-lo.

Entretanto, é de suma importância a constante busca por mais formas de efetivamente reconhecer e cuidar do diferente. Outras formas que podem ir ao encontro ou até mesmo extrapolar o multiculturalismo e a colaboração, como é o caso da *performance* e do brincar, por exemplo. Nesse sentido, também é fundamental analisar outras práticas e, junto ao outro, sugerir e realizar possíveis intervenções para que a sociedade passe a ser cada vez mais justa, mais respeitosa, mais inclusiva e mais acolhedora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. M (1979). **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARROS, D. P. de. Intolerância, preconceito e exclusão. In: LARA, G. P; LIMBERTI, R. P. (Org.). **Discurso e (des)igualdade social**. São Paulo: Contexto, 2015. p- 61-78.

BASSO, A. P.; MATEUS, E. F.; AUDI, L. C. C. **Aprendendo colaborativamente por meio de ferramentas eletrônicas**: uma prática para a formação de docentes. *Travessias (UNIOESTE. Online)*, v. 4, p. 350-365, 2010.

BATISTA, P. N. O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. Programa Educativo Dívida Externa - PEDEX, **Caderno Dívida Externa**, n. 6, 2. ed., nov. 1994.

BLOMMAERT, J. Citizenship, Language and Superdiversity: Towards Complexity. **Working Papers in Urban Language and Literacies**. Paper 95. Tillburg University, p. 2-5, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, Orientação Sexual**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240- 255, jul./dez. 2011.

CHARAUDEAU, P. Identidade linguística, identidade cultural: uma relação paradoxal. In: LARA, G. P; LIMBERTI, R. P. (Org.). **Discurso e (des)igualdade social**. São Paulo: Contexto, 2015. p- 13-30.

SILVA, C. C. (Org.); AZZI, D.; BOCK, R. A concepção do Banco Mundial sobre Desenvolvimento e Educação. In: **Banco Mundial em foco**: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na da América Latina. São Paulo: Ação Educativa, 2007. p. 17-28.

DAMIANI, M. F. Collaborative Culture and Success in a School in Pelotas. In: KONTOPODIS, M. (Ed.). **Culture and Emerging Educational Challenges: A Dialogue with Brazil/ Latin America**. v. 30. ICHS. Berlin: Lehmanns Media, 2009.

DENNING, Michael. Globalization and culture: process and epoch. In: **Culture in the age of three worlds**. London & New York: Verso, 2004.

EDWARDS, A. Relational agency in collaborations for the well-being of children and young people. **Journal of Children's Services**. v. 4, n. 1, set. 2009.

ENGESTRÖM, Y.; **Collaborative intentionality capital**: object-oriented interagency in multiorganizational fields. San Diego: University of California, 2004. Disponível em: <http://www.edu.helsinki.fi/activity/people/engestro/files/Collaborative_intentionality.pdf>. Acesso em: 16/08/2015.

FREIRE, P. (1970). **A Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FORQUIN, J. C. Currículo e cultura. In: _____. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993. p. 9-20.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A Escola como Organização Aprendiz**: Buscando uma educação de qualidade. Trad. Regina Garcez. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GAZZOTTI, D. **Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilíngue**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. E. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

JAMESON, Fredric. Globalization as a Philosophical Issue. In: **Valences of the Dialectic**. London: Verso, 2010.

KHUBCHANDANI, L. M. **Language, Culture and Nation-Building**: Challenges of Modernisation. Shimla/New Delhi: Indian Institute of Advanced Study, in association with Manohar Publications, 1991.

LACE. **SIAC – ISCAR – Brasil**. Disponível em: <<http://lace-siac.com/lace/>>. Acesso em: 24/06/15.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. A educação escolar pública e democrática no contexto atual: um desafio fundamental. In: _____. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBERALI, F. C. **Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais**. 1 ed, Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

_____. **Atividade Social nas aulas de Língua Estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009.

_____. **Argumentação em contexto escolar**. São Paulo: Pontes Editora, 2013a.

_____. **Desencapsulação Curricular: vivendo múltiplos territórios culturais**. São Paulo: Projeto de Pesquisa apresentado à PUC-SP, 2013b.

_____. **Formação crítico-colaborativa para a desencapsulação curricular: a hiperconexão escolar**. Projeto de Pesquisa enviado ao CNPq em 2015.

LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P.; GONÇALVES, E. DE A. Producing Citizenship as Shared Meaning/ Produzir Cidadania como Significado Compartilhado. **The Specialist** (PUC-SP), v. 1, p. 35-56, 2009.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C. Formação de professores e pesquisadores: argumentando e compartilhando significados. In: TELLES, J. (Org.) **Formação inicial e continuada de professores de línguas – Dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009. p. 43-66.

LOUREIRO, A.; BETTENCOURT, T. Construção e Partilha de Conhecimento em Ambientes Virtuais - Influência das relações interpessoais. In: Dias, P.; Osório, A. (Eds.). **Aprendizagem (In)Formal na Web Social**. Braga: Centro de Competência, Universidade do Minho, 2011. p. 193-220.

MACHADO, C. G. **Multiculturalismo: muito além da riqueza e da diferença**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (O que você precisa saber sobre...).

MAGALHÃES, M. C. C.; 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.; PÖYHÖNEN, S. (Org.). **Language in Action: Vygotsky and Leontievan Legacy Today**. Newcastle, Inglaterra, Cambridge: Scholars Publishing, vol. 01, 2007. p. 329-352.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemometodológicas 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, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 13-40.

MATEUS, E. Ética como prática social de cuidado com o outro: implicações para o trabalho colaborativo. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 187-210.

MATEUS, E. F.; EL KADRI, M. S.; GAFFURI, P. Dinâmicas de colaboração como prática social de aprendizagem significativa. **Caleidoscópio** (Online), v. 12, p. 64-72, 2014.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. Prefácio Paulo Freire. Apresentação Moacir Gadotti. Tradução Bebel Orofino Schaefer. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Perspectiva, v.3).

NARDI, H. C.; QUARTIERO, E. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. **Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)**, n. 11, p. 59-87, ago. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-64872012000500004>>. Acesso em: 14/11/2014.

NASIR, N. S.; ROSEBERY, A. S.; WARREN, B.; LEE, C.D. (2006). Learning as a Cultural Process: Achieving Equality through Diversity. In: SAWYER, R. K. (Ed.) **The Cambridge Handbook of The Learning Sciences**. 2. ed. USA: Cambridge University Press, 2014.

NININ, M. O. G. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica: uma investigação à luz da Linguística Aplicada sobre os modos de perguntar**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

NININ, M. O. G. Pesquisa e formação na perspectiva crítico-colaborativa. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 95-118.

OLIVEIRA, W. de; MAGALHÃES, M. C. C. A colaboração crítica como uma categoria de análise da atividade docente. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 65-76.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T e MOREIRA, A. F. B. (Orgs.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.

SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SILVA, T. T. da. Capítulo 1: A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 8a Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

SILVA, T. T. da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SINGER, P. (1995) Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 1., jan./fev./mar./abr., 1996.

SOUZA-SILVA, Jader C. de; DAVEL, Eduardo. Da ação à colaboração reflexiva em comunidades de prática. **Revista de Administração de Empresas** [online]. v. 47, n.3, pp. 1-13, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902007000300005>>. Acesso em: 14/11/2014.

TEZZA, C. Sobre o autor e o herói: um roteiro de leitura. In: FARACO, C. A.; CASTRO, G.; TEZZA, C. (Org.) **Diálogos com Bakhtin**. 3. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2001. pp. 273-303.

VOLOSINOV, V. N. (1929). **Marxism and the philosophy of language**. Traduzido por L. Matejka and I.R. Titunik. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1973.

WILLIAMS, R. Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory. In: **Problems in Materialism and Culture**. London: Verso, 1980.

_____. Culture is Ordinary (1958/1989). In: **Resources of Hope: Culture, Democracy, Socialism**. Edited by Robin Gable. With an Introduction by Robin Blackburn. London; New York: Verso, 1989.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, nov. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/01419870701599465>>. Acesso em: 04/11/2015. doi: 10.1080/01419870701599465.

VYGOTSKY, L. S. (1930a). Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: COLE, M. et al. (Org.). **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. p. 103-120.

VYGOTSKY, L. S. (1930b). O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: COLE, M. et al. (Org.). **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. p. 121-138.