

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP

Andrea Gabriela do Prado Amorim

**Eventos Dramáticos na Educação para Vida:
Formação Engajada de Professores e Formadores nas Aulas da Pós-
Graduação**

Doutorado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem

São Paulo

2023

Andrea Gabriela do Prado Amorim

**Eventos Dramáticos na Educação para Vida:
Formação Engajada de Professores e Formadores nas Aulas da Pós-
Graduação**

Tese apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem sob a orientação da professora Doutora Fernanda Coelho Liberali.

São Paulo

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Amorim, Andrea Gabriela do Prado.

Eventos Dramáticos na Educação para Vida: Formação Engajada de Professores e Formadores nas Aulas da Pós-Graduação/Andrea Gabriela do Prado Amorim – São Paulo, 2023.

Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2023.

Área de Concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Orientadora: Professora Doutora Fernanda Coelho Liberali

Palavras-chave: Engajamento. Evento dramático. Multiletramentos. Perejivanie. Sala de aula. Pós-graduação.

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Andrea Gabriela do Prado Amorim

**Eventos Dramáticos na Educação para Vida:
Formação Engajada de Professores e Formadores nas Aulas da Pós-
Graduação**

Tese apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem sob a orientação da professora Doutora Fernanda Coelho Liberali.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali (orientadora)

Profa. Dra. Maria Elizabeth B. T. M. P. de Almeida (avaliadora interna)

Profa. Dra. Maria Otília Guimarães Ninin (avaliadora externa)

Prof. Dr. Norval Baitello Júnior (avaliador interno)

Profa. Dra. Viviane Letícia Silva Carrijo (avaliadora externa)

Dedico esta pesquisa a todos os pesquisadores que não esmoreceram perante a tentativa de desmantelamento da Ciência.

Dedico esta pesquisa a cada morte prematura causada pela Covid-19.

Dedico esta pesquisa aqueles que sonham e lutam, por meio do pensar crítico e do formar engajado, para transgredir a realidade posta.



(BIG, s.d.)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 – Processo n.º 88887.314275/2019-00.

AGRADECIMENTOS



(ASSIS SILVA, 2019)

Girassol. Luz do sol. Vivacidade. Alegria. Gratidão. Eis a maneira que escolhi para agradecer a todos os participantes deste processo de pesquisa. De diferentes formas e modos, todos estiveram presentes, junto a mim, nos últimos 1.460 dias.

Agradeço pelas experiências, pelo drama sentido, vivido e doído desde que iniciei o processo de doutoramento. Somente por meio dessas vivências dramáticas com os outros, que compõem este processo, fui capaz de ir além de minhas expectativas, de criar, de transformar e ser transformada.

Fê, como escolher as mais belas, mais singelas, mais lindas, mais significativas palavras para agradecê-la... Mesmo estando juntas em uma caminhada de anos, talvez, você não saiba qual é o seu significado em minha vida, e não me refiro somente à acadêmica, na qual me guia com maestria, mas em minha existência enquanto sujeito sócio-histórico, pois, com você, tenho aprendido que é impossível dissociar a pesquisadora da formadora, a formadora da professora, a professora da aluna, a aluna que é filha, irmã, tia, madrinha, neta, companheira, amiga. Por meio de sua luta por uma educação com propósito, libertadora, engajada, teve coragem de acreditar em mim... me deu a oportunidade de ir além do que imaginei e, desta forma, apresentou-me a possibilidade de fazer novas escolhas. E são essas novas escolhas que têm feito de mim um ser humano mais atento ao outro, mais paciente, mais cuidadoso no falar e no ouvir. Muito obrigada por ter me guiado neste processo e estar comigo nos momentos mais difíceis!

Profa. Beth, foi muito importante reencontrá-la em um momento tão especial, pois tive o privilégio de ser sua aluna por um semestre e, não sei se sabe disso, mas, ao ingressar em seu curso, nas primeiras aulas, sentia-me muito emocionada. Você é uma referência incrível quando pensamos em tecnologia educacional, em tecnologia na escola, em tecnologia integrada ao currículo, em tecnologia na vida. Só a conhecia, até então, pela sua escrita clara, potente, que guia os passos de quem está começando e fortalece os de quem já está na caminhada. Muito obrigada pela sua generosidade em, desde o início, enxergar a metodologia como ponto-chave para a realização desta pesquisa. Seu olhar atento e experiente possibilitou-me um caminho mais assertivo e direcionado, contribuindo para uma estrutura diferente do convencional na organização deste texto.

Profa. Otília, como foi doce nosso reencontro, na PUC, junto ao Lace, em um dia chuvoso do mês de outubro de 2019. Mal pude acreditar que, depois de anos, tendo-a conhecido em um colégio de Educação Básica, reencontrá-la-ia durante o doutorado. E, para minha satisfação, você, agora, compõe a banca de qualificação desta pesquisa. Agradeço pela confiança duplamente! Muito obrigada pelo olhar cuidadoso a este texto, pelas observações assertivas, pelas dicas com os quadros, pela firmeza e doçura nas palavras escolhidas para os ajustes do percurso.

Prof. Norval, ter sido sua aluna em um curso tão complexo, diferente, para além de minha capacidade de imaginar, foi inesquecível. A forma como você nos guiou, por meio de sua vasta sabedoria sobre a ecologia das imagens, deixou-me impactada até hoje. Ao lembrar de cada encontro, nas quartas-feiras, na modalidade remota, via *Teams*, mesmo nessa realidade totalmente adversa, você fez de cada texto, de cada autor, de cada especificidade do tema, uma aula única. Como esquecer do “armário dos venenos de Aby Warburg”, do ritual da serpente dos índios da América do norte, do ato de compreender a imagem como um paradoxo de presença e ausência... Ao participar da qualificação desta pesquisa, fez de sua fala sobre o conceito de perejivanie algo sublime, encantador e, ao mesmo tempo, desafiador demais para esta pesquisadora tão inexperiente perto de sua vivência. Agradeço pela maneira como contribuiu para que eu repensasse o caminho a ser percorrido na escrita desta pesquisa e, acima de tudo, pelo movimento que empregou a ela e a mim.

Vivi, nossa caminhada, juntas, no Lace já tem um tempo. Desde o seminário de egressos, quando compartilhou conosco suas aventuras acadêmicas a partir da mudança no andamento de sua pesquisa, tive em você um exemplo a ser seguido.

Contar com sua presença neste final de percurso foi muito importante, pois, na última avaliação do texto pelo grupo, sua fala foi essencial para me tranquilizar e ajudar a recalcular a rota. Sua presença, na banca desta pesquisa, representa todo o nosso grupo de pesquisa, que, juntos, retroalimentaram-me durante os desafios desta caminhada. Obrigada!

Também foi muito importante, para minha constituição enquanto pesquisadora, o reencontro com o **Prof. Nelson Gimenes**, no Grupo de Apoio as Atividades Remotas (GAAR), durante os anos de 2020-2022. Uma iniciativa muito importante da PUC-SP para auxiliar os docentes, discentes e colaboradores da universidade em meio às aulas remotas!

E, foi no GAAR que conheci, virtualmente, um amigo de jornada acadêmica, o **Éber**! Como sou grata pela nossa parceria. Você, além de ter sido o “olhar do outro”, enquanto escrevia e reescrevia esta tese, com sua leitura crítica, apontamentos certos da nossa língua portuguesa, encorajou-me a seguir em frente e, juntos, aprendemos muito nas pesquisas realizadas em nosso processo de doutoramento. Muito obrigada por sua amizade!

Meu muito obrigada aos queridos laceanos: **Everton, Nilton, Dani Zanella, Fran** (sempre do meu grupo), **Prof. Wellington, Sandra Santella**, pela participação nos momentos de miniquificação (brincar de vivenciar um exame de qualificação) deste texto. A leitura atenta, crítica, os apontamentos, as sugestões, as chamadas de atenção para o foco da pesquisa foram momentos preciosos, sobretudo, dramáticos para esta pesquisadora, por isso, potentes e criadores de dilemas internos que me fizeram transformar durante o processo.

Meu muito obrigada aos demais **integrantes do grupo de pesquisa Lace**, que, pautados no conceito: resistir – expandir, têm realizado pesquisas de suma importância em prol de uma educação engajada, especialmente, na formação de professores e formadores.

Meus agradecimentos ao querido **Humberto**, que sempre se fez presente nos momentos de inquietação frente aos trâmites burocráticos tanto do mestrado quanto do doutorado. De forma generosa, ajudou-me e incentivou-me a ingressar nesta etapa de pesquisa contribuindo para meu crescimento e amadurecimento enquanto pesquisadora – muito obrigada!

Agradeço, especialmente, **aos participantes da disciplina** que foram o contexto desta pesquisa em Formep. Ao compor cada capítulo desta tese, vocês

estiveram presentes comigo, pois, vivenciar os eventos dramáticos na sala de aula da pós-graduação, só foi possível porque estivemos juntos, em coletividade, para nos transformarmos. Obrigada a todos: alunos, monitores, pesquisadores, estudiosos e colaboradores.

Como não poderia deixar de ser, agradeço à nossa querida e eterna **professora Marli André**, que, há alguns anos, com algumas professoras do Programa Psicologia em Educação (PED) da PUC-SP, implementaram o Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), do qual sou egressa e, posso dizer, foi onde tudo começou a mudar em minha vida. Muito obrigada por pensarem, especialmente, nos professores e formadores da Educação Básica!

Agradeço minha querida **mãe**, Tânia, pela paciência, pelas palavras, às vezes um pouco duras, mas necessárias, para que eu seguisse em frente nesta jornada.

Obrigada, Alê, meu **sobrinho** amado, mesmo tão pequeno, em seu sorriso, em seus beijos, sobretudo, em seus abraços, encontrei forças para continuar e não desistir nos momentos de desespero. Você é luz em minha vida!

Meu obrigada, também, aos meus **irmãos**, Alessandra e Tadeu, pelo apoio nesta caminhada.

Agradeço ao meu **pai**, Antônio Carlos, que, de forma muito peculiar, incentivou meu ingresso no doutorado.

Meu muito obrigada, a você, **Zampieri**, por ter sido escuta, por ter sido amigo, por ter tido paciência, por ter compreendido meus momentos de ausência, por ter me incentivado desde o início, mesmo sabendo que, por vezes, seria chamado a ajudar na composição técnica de alguns diagramas, na leitura de um assunto que não lhe é próximo. Obrigada pelas palavras, obrigada por me ouvir e, acima de tudo, obrigada pelos momentos de diversão, de alegria, de descontração e de carinho.

Agradeço também a você, **Pá**, minha amiga querida, que esteve comigo nesta caminhada me apoiando, incentivando, escolhendo as palavras certas para não me deixar desanimar. Obrigada por sempre ter acreditado em mim!

Meu muito obrigada ao **Martin** por se ter tornado uma pessoa muito importante neste processo. Sua forma assertiva de perguntar, de ouvir, de possibilitar o meu repensar sobre escolhas, sobre formas de agir, sobre expectativas e frustrações me tem ajudado a ser um ser humano melhor. Muito obrigada!

Meu muito obrigada aos meus **queridos alunos** de hoje e de ontem, por me motivarem a seguir na educação. O olhar de vocês, carregado de vida e de sonhos, renova minha esperança em um mundo mais humano!

Assim, imbuída pela emoção da despedida deste processo, agradeço novamente a todos os participantes e sinto-me satisfeita pelo percurso trilhado até aqui. Sei que é o início de uma nova fase em minha vida e espero alçar uma nova jornada, implementar um novo caminhar pelas muitas possibilidades que a educação, a partir da vida, oportuniza-nos desde que sejamos conscientes disso.



(BIG, 2020)

Nós estamos vivendo um momento no nosso Planeta que suspende a todos nós do nosso estado cotidiano. E não podemos operar no automático. Cada um de nós acordou nesta manhã com a experiência de um repouso e uma recepção de um dia novo que nos aparece. Nós não podemos viver no automático. (KRENAK, 2020, p. 4.)

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa (FREIRE, 1967, p. 97).

RESUMO

Esta investigação integra-se à linha de pesquisa Linguagem e Educação, no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Compreende-se, neste estudo, que a educação existe para a construção de modos de participação cada vez mais amplos a todos. Para tal, acredita-se que, por meio do engajamento entre os sujeitos, é possível criarmos conexão e aprofundarmos os laços entre educação e vida. Nesse enquadre, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar o papel dos eventos dramáticos na constituição de formação engajada de professores e formadores na sala de aula da pós-graduação. Os objetivos específicos foram avaliar qual o papel do multiletramento na construção de eventos que permitem a formação engajada por meio de: a) identificação do potencial das multimídias, da multiculturalidade, e da multimodalidade na criação de eventos dramáticos e b) compreensão do papel da imersão, emersão e inserção para criação de engajamento. Estruturou-se metodologicamente a partir da pesquisa crítica de colaboração (MAGALHÃES, 2012; 2017; 2018), compreendida como uma pesquisa de intervenção formativa que permite a transformação intencional do contexto. Os dados foram produzidos e coletados por videogravações das aulas de uma disciplina do curso de mestrado profissional em educação: Formação de Formadores, ministrada no primeiro semestre de 2019, na PUC-SP, e foram recuperados por meio de tecnologias digitais de informação e comunicação utilizadas. A análise dos dados foi realizada mediante a análise multimodal e das categorias interpretativas: evento dramático (VYGOTSKY, 1934/1994; LIBERALI, 2016), perejivanie (VYGOTSKY, 1934/1994; LIBERALI, 2018) e patrimônio vivencial (LIBERALI, 2019; MEGALE; LIBERALI, 2020). Assim, a pergunta de pesquisa: “Como as práticas pedagógicas organizadas a partir de eventos dramáticos, nas aulas da pós-graduação, contribuíram na formação de formadores em uma perspectiva de transformação?” foi respondida de forma positiva, pois os eventos dramáticos foram decisivos para constituição engajada do curso e, conseqüentemente, das aulas porque permitiram, na base dos multiletramentos, que as múltiplas mídias, a multiculturalidade e a multimodalidade fossem trabalhadas a partir da realidade vivida, entrelaçando o vivenciar eventos dramáticos com os patrimônios vivenciais a fim de que os participantes pudessem sustentar as experiências vividas e as futuras.

Palavras-chave: engajamento; evento dramático; multiletramentos; perejivanie; sala de aula; pós-graduação.

ABSTRACT

This research is part of the Language and Education Research line of the Graduate Program in Applied Linguistics and Language Studies. It is understood, in this study, that education plays a fundamental role in the construction of social participation increasingly more inclusive to all. Thus, it is believed that, through engagement among the subjects, it is possible to create a connection and deepen the bonds between education and life. In this context, the general objective of this research was to investigate the role of dramatic events in the constitution of engaged training of teachers in the graduate classroom. The specific objectives were to evaluate the role of multiliteracy in the construction of events that allow engaged training through a) the identification of the potential of multimedia, multiculturality, and multimodality in the creation of dramatic events, and b) understanding of the role of immersion, emersion, and insertion for creation of engagement. The work was methodologically structured based on critical collaborative research (MAGALHÃES, 2012; 2017; 2018), which is understood as formative intervention research that allows the intentional transformation of the context. The data were produced and collected through video recording of the classes of a professional master's degree course in education: "Training of Trainers", taught in the first semester of 2019, at PUC-SP. The classes were recovered using digital information and communication technologies. Data analysis was performed through multimodal analysis and interpretative categories: dramatic event (VYGOTSKY, 1934/1994; LIBERALI, 2016), *perejivanie* (VYGOTSKY, 1934/1994; LIBERALI, 2018), and experiential heritage (LIBERALI, 2019; MEGALE; LIBERALI, 2020). Thus, the research question: "How pedagogical practices organized from dramatic events in graduate classes contributed to the formation of trainers in a perspective of transformation?" was answered in a positive way. This was because the dramatic events were decisive for the engaged constitution of the course, thus allowing, based on the multiliteracies, that the multiple media, multiculturality, and multimodality worked from the reality lived, intertwining the experience of dramatic events with the experiential heritages so that the participants could sustain their lived and future experiences.

Keywords: engagement; dramatic event; multi-spells; *perejivanie*; classroom; postgraduate studies.

LISTA DE FIGURAS E DIAGRAMA

Figura 1 - Ligue os pontos	23
Figura 2 - Vista em 3D da PUC-SP	85
Diagrama 1 - Aspectos da análise multimodal	117
Figura 3 - Linguagem de sobrancelhas.....	139
Figura 4 - Mural virtual colaborativo no Padlet.....	162
Figura 5 - O Infográfico – o caminho para uma escola inovadora	164
Figura 6 - Mapas conceituais elaborados pelos grupos.....	166
Figura 7 - Apresentações dos mapas conceituais pelos grupos.....	167
Figura 8 - Organização dos grupos por peças de quebra-cabeças	168
Figura 9 - Diversos dispositivos para abordar o assunto moradia	169
Figura 10 - Criando o móbile – categorização de bairro	169
Figura 11 - Os móveis no corredor das salas de aula	170
Figura 12 - Exposição do Projeto Multimodal Individual	173
Figura 13 - Captura de tela da aula virtual.....	175
Figura 14 - Apresentações dos grupos.....	177
Figura 15 - Momento de troca após as apresentações dos grupos	178
Figura 16 - Retomada do formulário	178
Figura 17 - Início da aula do dia 11 de abril.....	181
Figura 18 - Os objetos afetivos	183
Figura 19 - Troca de mensagens após a aula	191
Figura 20 - Sequência da troca de mensagens após a aula.....	192
Figura 21 - Fotografias para análise multimodal.....	197
Figura 22 - As charges selecionadas.....	198
Figura 23 - Conceito de infância.....	199
Figura 24 - Sequência de capturas de tela – vivenciar o drama (a).....	200
Figura 25 - Sequência de capturas de tela – vivenciar o drama (b).....	200
Figura 26 - Sequência de capturas de tela – vivenciar o drama (c).....	201
Figura 27- Diversos materiais sobre os miseráveis	207

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento das produções científicas.....	39
Quadro 2 - Produções científicas circunscritas à investigação	39
Quadro 3 - Estudos sobre Práticas Pedagógicas	44
Quadro 4 - Estudos sobre Perejivanie	47
Quadro 5 - As categorias da Perejivanie	48
Quadro 6 - Estudos sobre Vivência e Perejivanie.....	50
Quadro 7 - Estudos sobre Pedagogia dos Multiletramentos	57
Quadro 8 - Agradecimentos dos alunos de mestrado em Formep	63
Quadro 9 - Depoimentos dos egressos do Formep	90
Quadro 10 - Especificidades da sala de aula interativa	94
Quadro 11 - Cronograma do Curso	99
Quadro 12 - Linha do tempo – a pesquisadora e a pesquisa	107
Quadro 13 - Categorias Multimodais – Aspectos verbais e não verbais.....	118
Quadro 14 - A articulação entre as categorias de interpretação dos dados .	119
Quadro 15 - A estrutura da metodologia da pesquisa	120
Quadro 16 - O conceito de Tecnologia	135
Quadro 17 - Tipos de mídias e suas possibilidades	140
Quadro 18 - Os componentes dos Multiletramentos.....	150
Quadro 19 - Ações fundamentais que compõem o processo de ensino- aprendizagem no ME.....	156
Quadro 20 - Tarefa realizada pela aluna N durante a aula	171
Quadro 21 - Comentários das apresentações	176
Quadro 22 - Legenda.....	183
Quadro 23 - Eventos dramáticos na constituição de formação engajada de formadores.....	185
Quadro 24 - Desfecho da <i>performance</i> e entrelace com a nova tarefa	194
Quadro 25 - Descrição da aula do dia 11/04/19	205
Quadro 26 - Comentários a partir das apresentações dos grupos	208
Quadro 27 - Avaliação do curso pela perspectiva dos participantes	211

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Acervus	Catálogo do Sistema de Bibliotecas da Unicamp
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
AVP	Ambiente Virtual de Pesquisa
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEOs	Chief Executive Officer (Diretor Executivo)
CIET	Congresso Internacional de Educação e Tecnologias
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Covid-19	Coronavirus Disease 2019
Dedalus	Banco de Dados Bibliográficos da USP
DIGIT-M-ED	Projeto de extensão universitária
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ETEC	Escola Técnica Estadual
Formep	Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores
GAAR	Grupo de Apoio às Atividades Remotas
GEPPFOR	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Formação de Profissionais da Educação
GP LACE	Grupo de Pesquisa LACE
LACE	Linguagem em Atividades no Contexto Escolar
LAEL	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
Lumen	Acervo das <i>Bibliotecas PUC-SP</i>
ME	Multiletramento engajado
Moodle	Open-source learning platform
MTST	Movimento dos Trabalhadores Sem Teto
NDM	Narrativas Digitais Multimodais
NLG	The New London Group
PCCoI	Pesquisa Crítica de Colaboração
PIPAD	Pesquisa Aplicada à Docência
PIPEq	Plano de Incentivo à Pesquisa
PM	Pedagogia dos Multiletramentos
PUC-GOIÁS	Pontifícia Universidade Católica de Goiás

PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SciELO	Biblioteca Eletrônica Científica Online
SIAC	Simpósio Ação Cidadã
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UCS	Universidade Católica de Santos
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
<i>web</i>	World Wide Web

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: O DRAMA VIVIDO, SENTIDO E DOÍDO	22
1.1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	22
1.1.1	O drama sentido, vivido e doído	23
1.1.2	Vivências acadêmicas: do mestrado profissional ao doutoramento.....	28
1.1.3	Organização da tese.....	34
2	VIVER É UM EMARANHADO DE PROCESSOS: OS ESTUDOS CORRELATOS	37
2.1	PESQUISAS CORRELATAS: EVENTOS DRAMÁTICOS NAS AULAS DA PÓS-GRADUAÇÃO.....	37
2.1.1	Pesquisas Correlatas: práticas pedagógicas na pós-graduação.....	43
2.1.2	Pesquisas Correlatas: perejivanie	46
2.1.3	Pesquisas Correlatas: vivência e perejivanie	49
2.1.4	Pesquisas Correlatas: pedagogia dos multiletramentos	55
3	VIVENCIAR E TRANSFORMAR: A ESCOLHA TEÓRICO-METODOLÓGICA	73
3.1	A PCCOL E O VIVENCIAR EVENTOS DRAMÁTICOS	73
3.1.1	PCCol: linguagem, educação e transformação	75
3.1.2	PCCol: práticas pedagógicas intencionais e engajamento	78
3.2	CONTEXTO DA PESQUISA: A PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC-SP).....	84
3.2.1	A concepção do mestrado profissional em educação na PUC-SP	87
3.3	A DISCIPLINA: MULTICULTURALIDADE, MULTIMÍDIA E MULTIMODALIDADE NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E DE FORMADORES	92
3.3.1	A concepção do curso e suas implicações na organização didática	94
3.3.2	Participantes da pesquisa	102
3.4	PRODUÇÃO, ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E ARMAZENAMENTO DE DADOS.....	115

4	EVENTOS DRAMÁTICOS NA SALA DE AULA.....	122
4.1	EVENTOS DRAMÁTICOS – VIVÊNCIA (PEREJIVANIE) NA AULA.....	122
4.1.1	A aula na pós-graduação.....	129
4.1.2	Tecnologia e aula	133
4.1.3	Mídia: primária, secundária e terciária	138
5	ESTRATÉGIAS PARA TRANSFORMAR: O MULTILETRAMENTO ENGAJADO E O BRINCAR	145
5.1	OS MULTILETRAMENTOS: UMA PEDAGOGIA PARA ALÉM DA LINGUAGEM.....	145
5.1.1	<i>Design</i>: o eixo estruturador da pedagogia dos multiletramentos....	148
5.2	O MULTILETRAMENTO ENGAJADO COMO EXPANSÃO DOS MULTILETRAMENTOS PROPOSTO PELO NLG.....	149
5.3	BRINCAR: EMOÇÕES, VIVÊNCIAS DRAMÁTICAS E CRIAÇÃO	157
6	O FORMAR ENGAJADO: ENFRENTAMENTO, TRANSFORMAÇÃO E UNIÃO	161
6.1	AS AULAS DO CURSO: VIVENCIAR PROPOSTAS CURRICULARES	161
6.2	FORMAR PROFESSORES E FORMADORES EM UMA PERSPECTIVA DE TRANSFORMAÇÃO.....	209
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	216
	REFERÊNCIAS.....	222
	APÊNDICE A – OS ALUNOS DA DISCIPLINA.....	243
	APÊNDICE B – OS MONITORES DA DISCIPLINA	256

1 INTRODUÇÃO: O DRAMA VIVIDO, SENTIDO E DOÍDO

1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao iniciar a introdução desta investigação, informamos ao leitor seu objetivo geral: investigar o papel dos eventos dramáticos na constituição de formação engajada de professores e formadores na sala de aula da pós-graduação. Este enfoque foi constituído na perspectiva das “microtransformações de nós mesmos em aula¹”; em outras palavras, trata-se do criar e expandir de cada participante da pesquisa por meio da vivência de eventos dramáticos com o outro, no espaço da sala de aula, nos espaços de suas práticas, no seu viver de forma entrelaçada ao construir e ao reelaborar seu patrimônio vivencial.

A partir do conceito de perejivanie (vivência), que significa, em linhas gerais, o transformar, ou seja, as mudanças que ocorrem dentro do próprio percurso do viver do sujeito, evidenciamos o quanto construir e vicejar vivências dramáticas no contexto do formar permite-nos exercer nosso direito de escolha, escolha crítica para transgredir o que está posto.

Pela recentidade do tema, talvez, os conceitos aqui citados não sejam próximos dos leitores, por isso, seria importante, durante a leitura, especial atenção a eles: vivenciar (perejivanie) eventos dramáticos e patrimônio vivencial.

A investigação evidenciou o transformar, o deslocar, o andar, o experienciar novos caminhos no formar professores e formadores a partir das necessidades do nosso tempo de forma a engajar esses profissionais em prol do ressignificar de sua prática.

Para tanto, a organização desta tese não apresenta uma estrutura padrão, assim, no início de cada capítulo, há uma imagem estilizada de momentos das aulas do curso, que foram o contexto desta investigação. Momentos capturados pela lente da pesquisadora, por meio de dispositivos eletrônicos, com o intuito de aproximar o leitor do contexto desta pesquisa para além do registro escrito. Com isso, possibilita momentos do pensar, do imaginar, do problematizar, do divagar, do criar.

¹ Expressão proferida pelo Prof. Dr. Norval Baitello Júnior durante o terceiro exame de qualificação desta pesquisa, que, devido à relevância e à sensibilidade da sua fala sobre o conceito perejivanie, auxiliou-nos a repensar o percurso desta investigação.

1.1.1 O drama sentido, vivido e doído

Figura 1 - Ligue os pontos



Fonte: acervo da autora²

Ligue os pontos: 1. Devastação ambiental 2. Neoliberalismo 3. Fascismo 4. Maldade 5. Necropolítica 6. Ódio 7. Mau exemplo 8. Obscurantismo 9. Ignorância 10. Incompetência 11. Negacionismo 12. Racismo 13. Descaso 14. Mentira 15. Brutalidade 16. Corrupção. Vida? Morte! Morte na Vida? Vida na Morte? Morte e Vida! Drama – raiz da vida!

Iniciar a escrita desta tese por meio de uma mídia: cartaz, especificamente, um lambe-lambe, foi uma escolha para contextualizar e evidenciar o cenário político-econômico-social no momento da tessitura desta investigação.

O lambe-lambe foi muito utilizado no século XIX como propaganda e, após a Segunda Guerra Mundial, como forma de protesto, pois, geralmente, um lambe-lambe tem baixo custo de produção, permite ao autor tempo para criar sua arte, é rápido e

² Fotografia reproduzida pela autora da janela do carro, parada no semáforo, em julho de 2021, na rua Cardeal Arcoverde, no bairro de Pinheiros, em São Paulo – capital. Formato do caixão – Disponível em: <http://www.ultracoloringpages.com/pt/p/caix%C3%A3o-desenho-para-colorir/ebe5f100941ed4b0b3746e3dfe04d15e> Acesso em: 30 set. 2022.

simples de ser colado em qualquer lugar, preferencialmente, em espaços de grande trânsito para que sejam vistos por inúmeras pessoas.³

Foi da janela do carro, parado no semáforo, em uma rua muito movimentada, que meu olhar foi capturado pelo lambe-lambe: Ligue os pontos. Era um dia de julho, o ano 2021, terceiro semestre pandêmico. Muitas incertezas faziam parte do meu pensar: o desenrolar desta investigação, o cumprimento de todas as etapas do processo de doutoramento, a escrita e a publicação de artigos, as aulas remotas, a educação possível para os privilegiados, o confinamento, o medo, a vacina, o tempo de espera, as faixas etárias contempladas, as comorbidades, o luto, a falta de ar, os escolhidos para morrer, a vida e a morte, próximas, lado a lado em meio às escolhas do desgoverno evidenciadas no lambe-lambe.

Assim, o drama, vivido, sentido e doído evidencia o quanto ele se caracteriza pelo movimento, pelo trânsito, pela presença na cultura, pelas contradições, pelas emoções opostas, pelo conflito, pela luta interior – na concretude das relações sociais –, pelo complementar da Vida e da Arte, pela possibilidade de transgredir (VYGOSTKY, 1929/2000; DELARI JÚNIOR, 2011; MILLÉO, 2020).

Transgredir para não nos adaptarmos ao que está posto, visto que nossa condição humana é dramática, nossas vivências e nossa constituição são o suporte para criar. Se não entrar em conflito, se não questionar, se não tensionar, nada será criado (VYGOSTKY, 1930/2009a; MILLÉO, 2020).

Enquanto o drama é a base para a criação, o **brincar** (VYGOTSKY, 1991; HOLZMAN, 2009; LIBERALI *et al.*, 2021) é a estratégia-chave para tal. Mas não nos referimos a qualquer brincar. Neste estudo, o brincar é entendido como *performance* (HOLZMAN, 2009; MENDES, 2012) que permite ao sujeito ir além de si mesmo, podendo criar maneiras de se relacionar consigo mesmo, com os outros e com a realidade à sua volta (LIBERALI, 2022).

A viabilização do criar (drama) junto a estratégia (brincar) acontecem por meio do vivenciar eventos dramáticos. O evento dramático é a possibilidade de os sujeitos experimentarem as contradições existentes em suas relações sociais. Desta forma, o social transforma o indivíduo, mas não o determina, e ele se transforma na transformação do sujeito que também está em transformação (LIBERALI; FUGA, 2018).

³ Disponível em: <https://doedu.co/o-que-e-lambe-lambe-como-surgiu-e-dicas-para-decoracao/> Acesso em: 4 nov. 2022.

Segundo Liberali e Fuga (2018, p. 369), vivenciar eventos dramáticos nos espaços educativos pode ser uma possibilidade de “refrações relevantes de recursos a serem invocados na cadeia de existir dos sujeitos como agentes em e de transformação”, visto que se trata de uma experiência emocional intensa vivida com o outro, refletida e experimentada também de forma individual (perejivanie) (VYGOTSKY, 1987 [1934]).

O conceito perejivanie apareceu nos anos de 1915/1916, em uma monografia escrita por Vygotsky que analisa a tragédia de Hamlet, de Shakespeare. Ele usa esta palavra para abordar o processo psicológico que ocorre com o sujeito em sua relação imediata com o objeto, neste caso, a tragédia. Para Vygotsky (1916), a perejivanie é definida como “uma relação imediata, direta, irrefletida, entre crítico e obra, entre crítico e leitor” (FONSECA; ZANATTA, 2020, p. 4).

Assim, drama, brincar, eventos dramáticos e suas vivências (perejivanie) são os conceitos centrais desta investigação, logo, permeiam toda a tessitura do texto desta tese que, para a pesquisadora, foi um processo em que nada continua como antes, pois nossa atitude muda em relação à situação vivida porque cada um estabelece uma relação com o mundo de uma forma diferente; e esse mundo é subjetivado por meio da produção de afetos e sentidos (FONSECA; ZANATTA, 2020).

Nesse enquadre, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar o papel dos eventos dramáticos na constituição de formação engajada de professores e formadores na sala de aula da pós-graduação. Para tal, foram entrelaçados os conceitos drama (DELARI JÚNIOR, 2011), brincar (VYGOTSKY, 1991; HOLZMAN, 2009; LIBERALI *et al.*, 2021), eventos dramáticos (VYGOTSKY, 1930; 1934; LIBERALI, 2016; 2018; MAGALHÃES, 2018) e suas vivências (perejivanie), aos componentes da pedagogia dos multiletramentos: multimodalidade, multiculturalidade, multimidialidade (THE NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000), propondo uma formação docente engajada (VENDRAMINI-ZANELLA *et al.*, 2021, LIBERALI, 2022) a partir da transgressão que o multiletramento engajado (LIBERALI, 2019; 2020; 2022; AZEVEDO; LIBERALI; TINOCO, 2021) permite.

Assim, foi preciso ressignificar a aula na pós-graduação, bem como as práticas pedagógicas (FRANCO, 2015;2016) propostas. O Patrimônio Vivencial (LIBERALI; FUGA, 2018, LIBERALI, 2019; MEGALE; LIBERALI, 2020) foi considerado e

ampliado, permitindo que a Cadeia Criativa (LIBERALI, 2009; 2018) fosse posta em prática entre os participantes da pesquisa.

Para que a formação docente engajada fosse concretizada durante as aulas da pós-graduação, por meio dos eventos dramáticos, consideramos os sujeitos a partir de atividades concretas, de demandas da vida real, interligadas por ações que buscaram a transformação da realidade e a construção de novos significados organizados mediante **Cadeias Criativas** (LIBERALI, 2018; VENDRAMINI-ZANELLA *et al.*, 2021).

O termo cadeia não se refere à ideia de aprisionamento, muito pelo contrário, seu uso se dá pela ideia de “elo, união ou conexão, em uma perspectiva de historicidade intencional entre as atividades da rede e reforça um comprometimento com a melhoria da vida nas comunidades” (LIBERALI, 2018, p. 26), visto que para o desenvolvimento deste processo é necessário constituir um plano de gestão que contemple as características: estudo do contexto, discussão das necessidades, definição do objeto coletivo, reflexão sobre as atividades, planejamento de atividades para as esferas do estudar, formar e acompanhar e a organização das atividades em consonância com os objetos interligados (LIBERALI, 2018).

Na Cadeia Criativa, vivenciar o evento dramático, mediante as experiências vividas com o outro, “se tornam recursos e possibilidades construídos em um contexto como base para a construção de outros em novas atividades” (LIBERALI, 2018, p. 23). Essas experiências, marcadas pelo drama e pelo criar conjuntamente, demandam exercitar a diversidade, a busca pelo inesperado, a abertura e a flexibilização para a criação do novo (LIBERALI, 2018).

Dessa forma, os desejos individuais se transformam em compartilhados, pois as Cadeias Criativas possibilitam o vivenciar intenso e interligado de noções comuns, porque os sujeitos em formação “assumem sua condição de produtores de história, a partir da possibilidade de expressarem suas vozes e de atuarem no movimento conjunto da realização disso” (LIBERALI, 2018, p. 34). Importante frisar que esse conceito surgiu da necessidade de o Grupo Lace⁴ de intervir na realidade porque tem, em sua base, a pesquisa crítica e engajada.

⁴ LACE: Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades em Contextos Escolares (LACE). Este grupo, credenciado pela PUC-SP e pelo CNPq em 2004, tem como foco principal a formação de alunos e educadores crítico-reflexivos. Integra duas temáticas centrais: Linguagem, Colaboração e Criticidade (LCC), sob a liderança da Profa. Dra. Maria Cecília Magalhães; e Linguagem Criatividade e

Assim, este processo é marcado pela criação colaborativa de novas possibilidades, e, aqui, outro conceito é fundamental para entender como essa criação acontece: **patrimônio vivencial** (LIBERALI, 2019; MEGALE; LIBERALI, 2020), entendido como uma junção de elementos e/ou recursos que os sujeitos adquirem à medida que vivenciam eventos dramáticos, que são usados nas maneiras de viver novas experiências (VENDRAMINI-ZANELLA *et al.*, 2021).

Expresso de outra forma, patrimônio vivencial se refere “aos meios pelos quais os sujeitos interagem com o mundo, e compreendem e vivem aspectos linguísticos, culturais, emocionais e sociais” (MEGALE; LIBERALI, 2020, p. 68). A partir dele é possível repensar o processo de ensino-aprendizagem e a formação docente além dos conteúdos específicos. Esse entendimento considera os recursos adquiridos pelos professores e alunos ao longo de suas vidas e potencializa a mobilidade dos sujeitos (MEGALE; LIBERALI, 2020).

Desse modo, são valorizados os diversos conhecimentos sobre o mundo, os aspectos linguísticos, os recursos multimodais, as emoções e as experiências vividas pelos adultos e crianças nos diferentes contextos culturais. Considerar os diversos patrimônios vivenciais permite valorizar as narrativas “compostas por formas variadas de pensar, agir, aprender, conceber e construir conhecimentos, objetos, experiências e sentimentos” (MEGALE; LIBERALI, 2020, p. 69). A diversidade de narrativas passa a compor e modificar os recursos constitutivos do patrimônio vivencial tanto dos professores quanto dos alunos, apontando para a necessidade de um novo pensar sobre o humano conforme a vivência nos eventos dramáticos com o outro (MEGALE; LIBERALI, 2020).

Os conceitos apresentados de forma breve até aqui são aprofundados nos capítulos que compõem o todo desta pesquisa. Nesta seção eles foram antecipados para que o leitor tenha clareza do caminho percorrido na pesquisa e pela pesquisadora. Enquanto monitora-pesquisadora nesta investigação, pela perspectiva da Pesquisa Crítica de colaboração, constitui-me como uma participante de todo o

Multiplicidade (LCM), sob a liderança da Profa. Dra. Fernanda Liberali. A metodologia de investigação do Grupo se define como Pesquisas Críticas de Colaboração (PCCol) (MAGALHÃES, 2004) e sua base teórica se sustenta centralmente na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) (VYGOTSKY, 1930/1934; LEONTIEV, 1977; ENGSTRÖM, 1987 e seguidores). Filosoficamente, os trabalhos são fundamentados nas bases do Materialismo histórico-dialético marxista e do Monismo spinozano. Linguisticamente, apoia-se em estudos sobre a argumentação em perspectiva dialógico-enunciativa. Desde seu início, o GP realiza inúmeras pesquisas e projetos de intervenção social. Para ver as atividades do grupo, <https://www.facebook.com/lacepucsp?fref=nf>

processo de pesquisa, logo, por vezes, escolhi usar a primeira pessoa do singular, visto que é impossível dissociar a pessoa da pesquisadora. A pessoa e sua trajetória. A pessoa e sua profissão. A pessoa e sua formação. A pessoa e seus dramas. A pessoa e suas escolhas.

Dessa forma, inicio esta seção com um breve relato da minha trajetória pessoal-profissional e destaco as vivências acadêmicas como ações que me retroalimentaram com o grupo de pesquisa. Retomo o objetivo geral desta pesquisa, os objetivos específicos e a pergunta de pesquisa. Por fim, cito as demais seções que compõem a totalidade desta tese.

1.1.2 Vivências acadêmicas: do mestrado profissional ao doutoramento

Ao concluir o mestrado profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), senti que algo havia mudado em mim no tocante à minha trajetória enquanto professora-pesquisadora, pois pesquisar exige sair do comum à medida que nos predispomos a construir parte de um conhecimento científico tendo como ponto de partida nossa experiência, nossa vivência, nossos dramas, nossas indagações a partir de nossas necessidades na busca pela superação do que nos é dado.

Durante o processo de investigação, que culminou na escrita da dissertação de mestrado, compreendi que as mudanças significativas na instituição escolar ocorrem apenas quando os professores estão engajados, e não quando obrigados. Ao mesmo tempo, um professor nunca está pronto para exercer a sua profissão, mas encontra-se em um constante movimento de construção e reconstrução de sua prática para atender às demandas de seu contexto e de seu tempo.

Apreendi que pensar sobre a formação do professor exige considerar alguns aspectos como a reflexão sobre a prática, o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional (ANDRÉ, 2016a). Os conceitos que compõem esta tríade me inquietaram, cada vez mais, após o mestrado, pois o professor-pesquisador, “é um sujeito social, com iniciativa, senhor de suas ações e de suas escolhas” (ANDRÉ, 2016a, p. 20). Constitui sua identidade baseado nas relações com o outro, nas trocas, na construção coletiva do conhecimento. Assim, este profissional atua na perspectiva de colegialidade, de trabalho colaborativo (ANDRÉ, 2016a).

Ao tornar-me professora-pesquisadora fui instigada a repensar não só a estrutura dos espaços formativos, bem como repensar as metodologias de formação,

ou seja, as práticas de formação considerando como se dá a formação do adulto professor (ANDRÉ, 2016a).

Placco e Souza (2006) compreendem o adulto professor como concreto, que atua em uma realidade, em diferentes contextos e segmentos: educação infantil, ensino fundamental, médio, superior, pós-graduação, formação de formadores, entre outros. A partir desses contextos, emergem suas necessidades e, no processo de apropriação do conhecimento, “concorrem os afetos, os desejos, as histórias pessoais de atores singulares” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 21).

Nesta perspectiva, os significados e sentidos têm influência desses pontos e revelam-se no exercício diário da profissão, logo, a aprendizagem “é uma condição para a ação, para o pensar e, muitas vezes, para a própria sobrevivência do educador” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 21). Assim, o adulto professor é tido como um aprendiz, por isso, essas autoras destacam outros pontos que envolvem sua aprendizagem: subjetividade, memória, metacognição, história de vida pessoal e profissional enraizadas nos e pelos saberes e experiências vividas em sua formação docente. É um processo de formação identitária.

A formação identitária é a construção da identidade do professor, ou seja, um processo pautado no construir e desconstruir, formar e deformar, identificar-se e não se identificar com as atribuições dadas por ele mesmo e pelos outros com os quais se relaciona (PLACCO; SOUZA, 2006).

Placco e Souza (2006, p. 21), embasadas em Dubar (1997), destacam a tensão que caracteriza esse processo marcado pela relação entre a atribuição e a pertença, porque, “há um jogo de forças entre o que nos dizem que somos, como nos identificam, e o que sentimos e pensamos que somos, como nos definimos e nos identificamos”. Para o professor, essa situação tem grande relevância quando pensamos sobre as atribuições dadas à função docente, à prática do professor, à sua formação e à sua responsabilidade no que tange aos resultados das aprendizagens dos alunos. A formação identitária se dá na relação do para si e do para o outro, ou seja, a partir da realidade vivida com o outro, logo, ressalta-se a importância do processo de socialização e colaboração na aprendizagem do adulto professor.

A partir desses pressupostos, ampliei minha visão a respeito dos saberes profissionais docentes e passei a enxergar como é tênue a separação entre a história de vida, a formação inicial e a trajetória profissional dos docentes que, ao mesmo tempo, ampliam conhecimentos e constituem seus saberes profissionais.

Nessa perspectiva, busco praticar, desde então, o exercício da espera vigiada (CERQUEIRA, 2014), que requer paciência e tempo de ensinar e de aprender por parte do formador, pois cada professor aprende em um tempo diferente, está apto ou não a mudar de acordo com sua formação, sua experiência, suas expectativas em relação à profissão.

Compreender que a aprendizagem do adulto professor acontece primordialmente no grupo, no confronto e no aprofundamento de ideias, bem como na busca e na escolha individual comprometida com o evento a ser conhecido (PLACCO; SOUZA, 2006), foi uma descoberta de grande impacto em minha vida. A partir dela, passei a questionar-me ainda mais sobre como planejava e agia nos momentos de formação docente, por mim realizados, na instituição escolar que foi o contexto da pesquisa no mestrado.

Se o desenvolvimento profissional docente, de acordo com Garcia (2009, p. 11), é um processo que se constrói “à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” e, para André (2016a, p. 30), é “um processo intencional, com previsão de ponto de partida e de chegada”, ambos convergindo sobre a ideia de movimento que o conceito apresenta, como formar professores de maneira a contribuir para que esse processo efetivamente aconteça?

Esta pergunta me acompanha e ecoa em mim, com muita força, perante leituras, discussões, contradições, vivências e dramas sentidos e vividos em minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, por isso, ao concluir o mestrado, continuei a estudar e ingressei no grupo de pesquisa Lace.

1.1.2.1 Vivências no Grupo de Pesquisa Lace

Participar do GP Lace me possibilitou manter o vínculo com a universidade e, acima de tudo, conhecer novas abordagens teórico-práticas, projetos e contribuir com minha experiência e pesquisa para com os integrantes do grupo.

A princípio, participava das diversas discussões feitas de maneira presencial entre os alunos, ex-alunos, colaboradores e a Professora Dra. Fernanda Liberali, que é uma das coordenadoras do grupo e atua nos programas de Mestrado em Educação: Formação de Formadores (Formep), Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) e, recentemente, passou a integrar o programa Educação: Currículo.

As discussões versavam sobre os conceitos de base do grupo e, depois, acontecia o seminário de orientação. Nesses momentos, a professora realizava uma orientação acadêmica coletiva mediante a leitura e escrita dos trabalhos/investigações dos alunos regularmente matriculados nos programas. Por meio das “miniquificações”, que são uma forma de simular e/ou antecipar o momento do exame de qualificação, os alunos tinham a oportunidade de apresentar o andamento de suas pesquisas a partir da escrita de seus trabalhos.

Os integrantes do grupo, de acordo com suas formações e áreas de atuação, voluntariavam-se para ler os estudos e, nos dias agendados, acontecia a fala dos leitores na presença dos alunos pesquisadores que podiam realizar anotações, gravações, perguntas e demais comentários que agregassem às suas pesquisas. Tudo isso mediado pela professora, que também fazia a leitura dos trabalhos e apontava o que precisava ser ajustado e repensado.

Então, comecei a ler os trabalhos e a contribuir com minha leitura atenta e crítica e, paulatinamente, comecei a pertencer ao grupo, o que demandou tempo, confiança e, acima de tudo, criação de vínculo. No ano seguinte, acompanhava algumas disciplinas ministradas pela Professora Dra Fernanda Liberali e, posteriormente, ela me convidou para compor seu “time” de monitores na disciplina: *A formação de educadores e de formadores por meio de processos tecnológicos e redes sociais*, a primeira disciplina ministrada pela docente no programa Formep, no curso de mestrado profissional, durante o 1º semestre de 2017.

O foco dessa disciplina esteve nas interfaces teórico-metodológicas da inserção multirreferencial e complexa das tecnologias da informação e comunicação (TIC), por meio de uma abordagem das categorias conceituais (gestão, formação, tecnologias, redes sociais), considerando a sua inserção e aplicação no campo da educação, articulando-as com as demais áreas de conhecimento que lhes dão suporte (tecnologias assistivas; TV digital, mídias, geotecnologia, comunidades virtuais, AVA e AVP, *software* livre, objetos de aprendizagem, modelagem computacional, etc.).

Participar dessa disciplina como monitora foi uma experiência marcante, pois eu era aluna egressa do Formep. Estar ali “à frente” de uma sala de aula no mestrado profissional foi, sobretudo, gratificante e desafiador por atuar no grupo de monitores como alguém que conhecia a estrutura do curso, do programa, suas exigências e seus objetivos, com possibilidade de auxiliar a professora em como deixar a disciplina mais próxima da realidade daquele grupo de alunos formadores.

No primeiro semestre de 2018, atuei como monitora novamente, no mesmo programa, na disciplina: *Formação de Educadores e de Formadores, Atividade, Discurso e Colaboração Crítica*, cujo foco era: a. a construção de propostas e ações crítico-colaborativas como base de agir para formadores, educadores e alunos; b. a observação de aulas, reuniões, sessões individuais, encontros com pais e demais atividades do contexto escolar para a análise e interpretação do modo como a colaboração crítica se materializa (ou não) nesse contexto; e c. a construção de bases para a introdução de práticas crítico-colaborativas que possam transformar os modos de agir a partir de vivências em situações recriadas em sala de aula.

Após essas vivências na pós-graduação, conclui que era o momento de retornar ao seio da universidade e dar prosseguimento aos meus estudos de maneira formal, pois novos conceitos me foram apresentados e pude desenvolver, por meio da colaboração crítica (MAGALHÃES, 1990; 2014; 2017), o trabalho com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), com destaque para as múltiplas mídias (conceitos que serão explicitados nas próximas seções que compõem esta tese).

Com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), esta investigação surge como parte integrante do projeto de pesquisa da Professora Dra Fernanda Liberali (orientadora), financiado pelo CNPq, PIPEq e PIPAD, intitulado: **Práticas discursivas na construção de patrimônios vivenciais.**

O projeto tem como objetivo compreender, mediante a análise multimodal, como as práticas discursivas contribuem para os processos de ensino-aprendizagem a partir da correlação entre o que foi apropriado pelos participantes nas práticas discursivas ao longo de suas vidas e as propostas feitas pela escola para a criação de novas práticas discursivas potencializadoras de maior participação em diferentes esferas da vida humana. Em outras palavras, o foco recai sobre a compreensão da expansão dos recursos constituintes dos patrimônios vivenciais e da expansão da mobilidade para atuar em diferentes esferas da vida.

Para tal, um dos conceitos centrais é o patrimônio vivencial constituído pelos conceitos de repertório (BLOMMAERT, 2010; BUSCH, 2015), de patrimônio de conhecimento (MOLL *et al.*, 1992; HOGG, 2011) e de vivência (VYGOTSKY, 1994; 1999). Por considerar o conjunto de recursos acumulados pelos sujeitos a partir dos eventos dramáticos vividos com o outro, a autora (LIBERALI, 2016; 2020) e demais

pesquisadores do Grupo Lace (DAMIANOVIC *et al.*, 2016; OLIVEIRA, 2016; LIBERALI *et al.*, 2017a; LIBERALI *et al.*, 2017b; SOUSA SILVA, 2017; AMARAL, 2018; CARVALHO, 2018; MANZATI, 2018; MANJA, 2018; TELES, 2018; PEREIRA, 2019) evidenciaram o impacto no que tange a desenvolver repertórios pelos participantes em suas diversas formas de atuação a partir desse projeto maior.

Assim, foi necessário compreender, com mais detalhes, quais aspectos desencadearam as transformações vividas pelos sujeitos nessa proposta (LIBERALI, 2020), destacando o conceito de *perejivanie* como base para repensar o desenvolvimento dos sujeitos como agentes transformadores no contexto escolar, com o compromisso de transformação no âmbito do coletivo.

Nesse sentido, esta tese é resultado desse macroprojeto, pois, ao longo da sua tessitura, foram produzidos e, agora, divulgados conhecimentos relativos aos temas de patrimônio vivencial, eventos dramáticos e suas vivências (*perejivanie*), além de caracterizar-se pela recentidade da temática: investigar o papel dos eventos dramáticos na constituição de formação engajada de formadores na sala de aula da pós-graduação, que responde à demanda de nossa complexa realidade política-econômica-cultural.

Pensar, propor, vivenciar e compartilhar estas novas práticas pedagógicas, nas salas de aula da pós-graduação, é conceber novas formas de ser, agir, sentir, existir, pensar, ouvir e saber em uma realidade que nos ameaça e carece de uma reorganização do coletivo para tentar criar um mundo mais justo (LIBERALI, 2019).

Nesse cenário, esta investigação se propôs a responder à seguinte questão: “Como as práticas pedagógicas organizadas a partir de eventos dramáticos, nas aulas da pós-graduação, contribuíram na formação de formadores⁵ em uma perspectiva de transformação?” Para tal, o objetivo geral desta pesquisa foi: investigar o papel dos eventos dramáticos na constituição de formação engajada de professores e

⁵ Nesta pesquisa, optamos pela expressão formação de formadores, ao invés de formação de professores, por nos basearmos nos estudos de Matsuoka e André (2016), que, apoiadas em Beillerot (1996) e Vaillant (2003), acreditam que o “formador de formador” somente ganha uma caracterização educacional quando articulado à formação do adulto, aspecto distintivo do papel formador do professor da Educação Básica, que está voltado para crianças e jovens. Altet (2003, p. 63) complementa as contribuições de Beillerot ao destacar as três mais relevantes capacidades – ou funções- do formador de professor: ajudar o professor da escola a “construir suas competências profissionais”, “acompanhar/favorecer a análise das práticas docentes” e “saber dominar a engenharia de formação de adultos” (MATSUOKA; ANDRÉ, 2016, p. 75). Dessa maneira, justifica-se o uso repetitivo que pode criar uma cacofonia na expressão “formação de formadores”.

formadores na sala de aula da pós-graduação. Para tanto, os objetivos específicos foram: avaliar qual o papel do multiletramento na construção de eventos que permitam a formação engajada por meio de: a) identificação do potencial das multimídias, da multiculturalidade, multimodalidade na criação de eventos dramáticos; e b) compreensão do papel da imersão, emersão e inserção para criação de engajamento.

Importante salientar que, neste estudo, referimo-nos à pedagogia engajada como expressão de ativismo político, pautado no pensamento crítico sobre nosso ser e nossa vida. Segundo essa noção é que demonstramos nossa preocupação com o aprendizado do outro (HOOKS, 2013; 2017).

Dessa forma, engajamento e vivenciar eventos dramáticos têm uma relação muito forte, pois é, por meio do drama, do choque de sistemas, que somos capturados a pensar, para uma causa... é a oportunidade de trabalhar pela liberdade, para abrir a mente e o coração ao encarar a realidade, ao mesmo tempo que, colaborativamente, criamos formas para “cruzar fronteiras, para transgredir” (HOOKS, 2017, p. 273).

1.1.3 Organização da tese

A tese está organizada em sete capítulos, dos quais, a “Introdução: o drama vivido, sentido e doído” é o primeiro, pois apresenta, brevemente, os dramas, os dilemas, as dúvidas e inquietações da monitora-pesquisadora no tecer do texto.

O segundo capítulo, intitulado “Viver é um emaranhado de processos: os estudos correlatos”, aborda os cinco momentos de busca, realizados durante a investigação e marcados pelo movimento constante de pesquisar para encontrar pistas, caminhos que orientassem o percurso deste estudo.

O terceiro capítulo, “Viver para transformar: a escolha teórico-metodológica”, trata da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol). São apresentadas suas premissas, o conceito, as características e o embasamento teórico desta pesquisa crítica.

O quarto capítulo, “Eventos dramáticos na sala de aula”, discorre sobre a importância do vivenciar eventos dramáticos em aula para que seja possível uma formação engajada nesse espaço.

Para tanto, no quinto capítulo, “Estratégia para transformar: o multiletramento engajado e o brincar”, são entrelaçados os conceitos que nomeiam o capítulo para evidenciar como é possível formar professores e formadores de maneira engajada.

Na sequência, no sexto capítulo: “O formar engajado: enfrentamento, transformação e união”, realizamos a análise multimodal dos dados a partir das categorias interpretativas: evento dramático, perejivanie e patrimônio vivencial e processos argumentativos.

Por fim, as Considerações Finais retomam o objetivo e todo o percurso desenvolvido neste estudo e outras temáticas são sugeridas a partir dele para fins de expansão do assunto.

No próximo capítulo, a justificativa da pesquisa é retomada por meio das necessárias cinco buscas por estudos correlatos sobre a temática desta investigação. Foi necessário, nesse sentido, mergulhar fundo nas buscas devido à recentidade do tema pesquisado, por isso, foi importante realocar esta parte, tradicionalmente mantida na introdução, para que o leitor compreendesse a complexidade e a tensão vivida ao tecer os textos.

2 VIVER É UM EMARANHADO DE PROCESSOS: OS ESTUDOS CORRELATOS

Neste capítulo, salientamos que viver é um emaranhado de processos, sejam eles frustrantes, emocionantes, originados nas relações que estabelecemos e nas quais somos estabelecidos, considerando as posições que assumimos e nas quais somos colocados (MILLÉO, 2020). O drama se dá no viver, no vivenciar, nas vivências, por isso, apresentamos cinco momentos de busca por estudos que contemplassem ou indicassem caminhos viáveis sobre a temática desta tese, inclusive, que justificassem o lugar que ela ocupa dentre as investigações já feitas sobre: **(1) eventos dramáticos nas aulas da pós-graduação, (2) práticas-pedagógicas na pós-graduação, (3) perejivanie, (4) vivência e perejivanie e (5) pedagogia dos multiletramentos**. As subseções seguintes estão organizadas a partir dessas combinações de palavras-chave, que orientaram na seleção das pesquisas correlatas aqui apresentadas.

2.1 PESQUISAS CORRELATAS: EVENTOS DRAMÁTICOS NAS AULAS DA PÓS-GRADUAÇÃO

Investigar o papel dos eventos dramáticos na constituição da formação engajada de formadores na sala de aula da pós-graduação foi um desafio desde o início da composição deste texto. Estruturar um percurso acadêmico a partir do colocar-se constantemente em situações com o outro, exercitando a imaginação, o criar, o afetar, o pesquisar no contexto de formação de formadores, tudo isso exigiu uma vasta busca por investigações que pudessem trazer pistas sobre este complexo caminhar.

Inicialmente, a busca pelas pesquisas correlatas se deu a partir das palavras-chave “eventos dramáticos nas aulas da pós-graduação”. Para tanto fizemos um levantamento do tema no período de 2014 a 2019 de produções realizadas no Brasil,

nos sites Acervus⁶, BDTD⁷, Dedalus⁸, Google Acadêmico⁹, Lumen¹⁰, Portal de periódicos CAPES¹¹ e Scielo.¹²

Essa primeira busca não trouxe estudos voltados a esta temática, dado que indicou a possível recentidade do tema, então, foram feitas novas buscas, nos mesmos sites e no mesmo período, usando os termos: “eventos dramáticos na educação”, “eventos dramáticos na universidade”, “eventos dramáticos na escola” e “eventos dramáticos na formação de professores”.

No entanto as palavras-chave trouxeram estudos ligados ao teatro, ao jogo dramático, à inter-relação teatro e educação ou ao texto dramático e, por fim, ao jogo dramático no meio escolar veiculado às faculdades de arte. Embora esses aspectos façam parte da constituição do drama e possam oferecer pistas sobre o assunto, neste estudo, nosso foco não recaiu no fazer teatral ou no ensino do teatro, mas na busca da resposta à pergunta que conduziu esta pesquisa: “Como as práticas pedagógicas organizadas a partir de eventos dramáticos, nas aulas da pós-graduação, contribuíram na formação de formadores em uma perspectiva de transformação?”. É importante salientar que o drama faz parte da ação humana, por isso, “atinge uma dimensão de amplitude, inclusive pedagógica, para além de algum formato único” (MILLÉO, 2020, p. 57). Dessa maneira, está presente nas propostas que contemplam o imaginar, o criar, o brincar de ser e estar em diferentes espaços.

⁶ Disponível em: <https://acervus.unicamp.br/> Acesso em: 2 out. 2022

⁷ Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=%E2%80%9Ceventos+dram%C3%A1ticos+nas+aulas+da+p%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o%E2%80%9D&type=AllFields> Acesso em: 2 out. 2022

⁸ Disponível em: https://dedalus.usp.br/F/AKP89TCNEY42LGFDKLYPYE8FH922VHDKK9PL3FJX9C531LRQQL-20585?ssl_flag=Y&func=find-b&request=%E2%80%9Ceventos+dram%C3%A1ticos+nas+aulas+da+p%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o%E2%80%9D&find_code=WRD&adjacent=N&local_base=USP01&x=33&y=8&filter_code_1=WLN&filter_request_1=&filter_code_2=WYR&filter_request_2=&filter_code_3=WYR&filter_request_3=&filter_code_4=WMA&filter_request_4=&filter_code_5=WBA&filter_request_5= Acesso em: 2 out. 2022

⁹ Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?q=eventos+dram%C3%A1ticos+nas+aulas+da+p%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&as_ylo=2014&as_yhi=2017 Acesso em: 2 out. 2022

¹⁰ Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/simple-search?query=%E2%80%9Ceventos+dram%C3%A1ticos+nas+aulas+da+p%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o%E2%80%9D> Acesso em: 30 set. 2022

¹¹ Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscador-primo.html> Acesso em: 30 set. 2022

¹² Disponível em: <https://search.scielo.org/?lang=pt&count=15&from=0&output=site&sort=&format=summary&fb=&page=1&q=%E2%80%9Ceventos+dram%C3%A1ticos+nas+aulas+da+p%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o%E2%80%9D> Acesso em: 2 out. 2022

Na tentativa de encontrar outros resultados foram usadas as palavras “aula e evento dramático”. Novamente, o resultado se repetiu e, em decorrência disso, outra combinação foi usada: “aula na pós-graduação” e, dessa maneira, fizemos o primeiro levantamento das produções científicas como organizadas no quadro 1:

Quadro 1 - Levantamento das produções científicas

Sites	Termo de busca	Período	Resultados
ACERVUS (Unicamp)	Aula na pós-graduação	2014 a 2019	14
BDTD	Aula na pós-graduação	2014 a 2019	7
DEDALUS (USP)	Aula na pós-graduação	2014 a 2019	66
GOOGLE ACADÊMICO	Aula na pós-graduação	2014 a 2019	105
LUMEN (PUC)	Aula na pós-graduação	2014 a 2019	9
Portal de periódicos CAPES	Aula na pós-graduação	2014 a 2019	3
SciELO	Aula na pós-graduação	2014 a 2019	56

Fonte: elaboração da autora

Ao ler os resumos dos respectivos estudos, ainda que abordando a temática de forma parcial, visto que centrado nas aulas da pós-graduação sem considerar os eventos dramáticos, foram selecionados os estudos que nos deram indícios de como esse tema é pouco pesquisado em relação ao pensar sobre as práticas pedagógicas em sala de aula da pós-graduação. Assim, as pesquisas nos apontaram lacunas importantes sobre a temática, como podemos visualizar no quadro 2.

Quadro 2 - Produções científicas circunscritas à investigação

Sites	Tipo e Instituição	Autor e Ano	Título
LUMEN	Tese PUC-SP/GP Lace	Mendes 2019	Formação tecnológica de formadores no mestrado profissional: Mídias e Multimodalidade
ACERVUS	Dissertação Unicamp	Passos 2018	Análise do uso das metodologias ativas de aprendizagem: estudo de caso no ensino de logística e transportes
BDTD	Tese Universidade Federal de Pernambuco	Silva 2018	Espaço flexível de aprendizagem no Ensino Superior: perspectivas docentes sobre a sala de aula
DEDALUS	Dissertação USP	Suarez 2018	A profissionalidade dos professores iniciantes na universidade de São Paulo
GOOGLE ACADÊMICO	Artigo Universidade federal de Santa Catarina	Silva <i>et al.</i> 2018	A construção de recursos didáticos nas aulas de geografia: percepções de estudantes de pós-graduação
ACERVUS	Tese UNICAMP	Barros 2017	Impactos afetivos das práticas pedagógicas no Ensino Superior: o olhar dos alunos

SciELO	Artigo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Oliveira e Deluca 2017	Aprender e ensinar: o dueto do estágio docente
--------	---	------------------------	--

Fonte: elaboração da autora

Oliveira e Deluca (2017) abordam a questão da aula na pós-graduação a partir da necessidade da prática de estágio docente nos cursos de mestrado e doutorado, pois os últimos dez anos marcaram, entre outras questões, a expansão do Ensino Superior no Brasil. Os autores apontam a necessidade da formação voltada à docência, porque os cursos privilegiaram a pesquisa e a produção científica em vez do domínio das “rotinas acadêmicas e das práticas de ensino” (OLIVEIRA; DELUCA, 2017, p. 978).

Silva *et al.* (2018) enfatizam a necessidade de mudança nos ambientes de ensino para que fosse possível atender às novas demandas sociais, marcadas pela tecnologia e pelos meios de comunicação. Segundo os autores, “nossos ambientes de ensino são, em sua maioria, pautados sobre normas de controle, hierarquia e conteúdo essencialmente informacional” (SILVA *et al.*, 2018, p. 15). Os pesquisadores propuseram pensarmos sobre o conceito de “sala de aula flexível”, que contribuiria para abordagens inovadoras no Ensino Superior, pois, nesse estudo, a infraestrutura foi considerada como um fator de grande valia na promoção de uma dinâmica interativa entre alunos e professores independentemente do segmento.

Nesse contexto, a investigação versou sobre o espaço da sala de aula que possibilitará “inovar pedagogicamente”, que estabelece uma quebra de “paradigmas em processos, estruturas e formas de pensamentos e práticas” (SILVA *et al.*, 2018, p. 18). A ênfase foi analisar como as aulas são ministradas, no Ensino Superior, em uma sala de aula “conceito”, ou seja, como se a infraestrutura fosse o fator predominante para possibilitar “a flexibilidade do espaço através da configuração do mobiliário, assim como acesso a alguns recursos tecnológicos convencionais da universidade, como projetores e computadores conectados à Internet” (SILVA *et al.*, 2018, p. 20).

Passos (2018) realizou sua investigação de forma próxima a Silva *et al.* (2018, p. 18) no que tange à preocupação de “o processo de ensino-aprendizagem estar voltado para as metodologias tradicionais que são configuradas de maneira que os alunos atuem como expectadores passivos e o professor é o centro do conhecimento”, ou seja, distante de nossas necessidades sociais, desconsiderando o aluno como sujeito sócio-histórico-cultural.

Igualmente, aproximou-se do estudo de Oliveira e Deluca (2017) quanto à forma como o professor da pós-graduação, nos cursos de engenharia, escolhe sua metodologia de ensino, visto que esse profissional, na maioria das vezes, é escolhido para ocupar a sala de aula devido “à tendência acentuada especificamente de professores dos cursos da educação tecnológica, quando normalmente, dá-se maior importância a sua carreira profissional em detrimento da sua formação docente” (PASSOS, 2018, p. 21). O pesquisador realizou intervenções práticas em uma disciplina da pós-graduação, utilizando as metodologias ativas¹³ de aprendizagem “no ensino de logística e transportes” (PASSOS, 2018, p. 21).

Nessa perspectiva, Passos (2018) ressalta que o aluno não aprende apenas no ambiente acadêmico. Por isso, cabe ao professor, inclusive do curso de pós-graduação, “fazer uso de diversas metodologias de aprendizagem para auxiliar o aluno a absorver e compreender os conteúdos ministrados através de situações reais” (PASSOS, 2018, p. 24).

Suarez (2018) pesquisou sobre o papel do professor no Ensino Superior, porém abordou o professor iniciante e investigou os principais desafios e dilemas enfrentados por ele quanto à “gestão da sala de aula, ao currículo e à pesquisa” (SUAREZ, 2018, p. 11). A pesquisadora sublinha o mesmo ponto que Oliveira e Deluca (2017): a universidade não forma para a docência nos cursos de pós-graduação, “mesmo que legalmente esteja este espaço instituído para tal, porém, grande parte desse público assume a docência em algum momento da vida” (SUAREZ, 2018, p. 12).

Esses estudos destacam alguns dos pontos que são caros a esta investigação:

- ✓ Como se dá o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Superior e/ou na pós-graduação.
- ✓ A necessária mudança metodológica na sala de aula para acompanhar as demandas da sociedade e as inovações tecnológicas (acentuada pelo período do ensino remoto imposto pela pandemia da Covid-19).
- ✓ A supremacia da pesquisa e da produção acadêmica em detrimento da formação para a docência nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

¹³ As metodologias ativas são estratégias pedagógicas para criar oportunidades de ensino nas quais os alunos passam a ter um comportamento mais ativo, envolvendo-se de modo que eles sejam mais engajados, realizando atividades que possam auxiliar o estabelecimento de relações com o contexto, o desenvolvimento de estratégias cognitivas e o processo de construção de conhecimento (VALNTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017, p. 464).

Importante salientar que as pesquisas até aqui citadas buscaram transformações da prática pedagógica, no Ensino Superior e/ou na pós-graduação, a partir de fatores externos aos agentes que fazem a aula acontecer, ou seja, o foco não foi pesquisar a relação entre o aluno-professor, professor-aluno, aluno-aluno.

Dessa forma, não foram contempladas as situações vivenciadas em sala de aula marcadas pela “diversidade de emoções e sentimentos: alegria, tristeza, tranquilidade, ansiedade, confiança, segurança, insegurança, vergonha, constrangimento, [...] orgulho, insatisfação, indiferença etc.” nos professores e nos alunos (BARROS, 2017, p. 12), ou seja, esses estudos não consideraram como os sentimentos e como as emoções, misturados e alternados, afetam o processo de ensino-aprendizagem e as relações entre os envolvidos.

Nossa investigação, por sua vez, buscou, entre outros aspectos, evidenciar essa importância de compreender que o nosso desenvolvimento não se constitui de forma linear e muito menos mecânica, mas, sim, por meio de nuances e picos de tensionamentos, a partir de uma organização dramática que nos acompanha desde sempre (MILLÉO, 2020). Este pensar vai ao encontro do objetivo geral desta tese: investigar o papel dos eventos dramáticos na constituição de formação engajada de formadores na sala de aula da pós-graduação.

Nessa vertente, o estudo de Mendes (2019, p. 8) investigou “o uso de diferentes mídias e do trabalho multimodal em um contexto de formação de formadores” em Formep, pela perspectiva da Linguística Aplicada. Destacando como o processo de formação tecnológica de formadores, para mídias e por meio delas, aconteceu na sala de aula e no aplicativo WhatsApp mediante a colaboração entre a professora, os monitores e os alunos.

Os resultados mostram que as mídias contribuíram na agilidade e no acesso à tarefa analisada, auxiliando para a ampliação da participação colaborativa entre os participantes e que a “multimodalidade propõe diferentes leituras que abrem espaço para a discussão e produção do conhecimento”, bem como a “necessidade de maior mediação do espaço de formação online na organização e condução da tarefa” (MENDES, 2019, p. 8).

A partir dos estudos de Barros (2017) e Mendes (2019) é possível pensar que a vivência dos alunos e professores nos processos de ensino-aprendizagem são constituídos de “reflexividade e conflito interior, pois o “drama” situa-se em uma região de fronteira, no limiar entre psicologia e arte” (DELARI JÚNIOR, 2011, p. 182).

Quando estimulado no processo de ensino-aprendizagem, o “drama” é impactante para os alunos, pois, “está repleto de luta interna”, ou seja, “ele envolve não só um processo diacrônico (ao longo de sucessivos “atos”), mas também uma dinâmica “sincrônica” (em um mesmo instante histórico da vida humana), vista como “conflito” e “luta interior” (DELARI JÚNIOR, 2011, p. 185).

2.1.1 Pesquisas Correlatas: práticas pedagógicas na pós-graduação

Conforme as percepções expostas, fez-se necessário ampliar as buscas por pesquisas realizadas a partir das palavras-chave: “práticas pedagógicas na pós-graduação”. Para tal, alteramos o período de busca para os anos de 2015-2021 a fim de abarcar um número maior de resultados sobre o tema.

Dessa forma, focalizamos três *sites* buscadores neste terceiro momento: BDTD¹⁴, Google Acadêmico¹⁵ e Lumen¹⁶. Ao usar a palavra-chave “práticas pedagógicas”, no BDTD, tivemos 20 resultados, dos quais as áreas do conhecimento contempladas foram a Educação Básica e a Educação Infantil. Tentamos outra combinação: “práticas pedagógicas na pós-graduação” e obtivemos quatro resultados também pertencentes à Educação Básica e ao teatro.

Ao pesquisar no Google Acadêmico usando a palavra-chave “práticas pedagógicas”, encontramos um número elevado de resultados, porém circunscritos à Educação Básica, ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na escola, à Educação Infantil, à Formação docente e um número bem reduzido sobre Ensino Superior. Então, usamos “práticas pedagógicas na pós-graduação” e os resultados foram semelhantes, incluindo um número maior sobre formação docente e a necessidade de engajamento dos alunos no Ensino Superior.

No Lumen, ao usar “práticas pedagógicas”, os resultados foram referentes à Educação Básica e à Educação Infantil; ao tentarmos “práticas pedagógicas na pós-

¹⁴ Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?sort=relevance&join=AND&lookfor0%5B%5D=pr%C3%A1ticas+pedag%C3%B3gicas&type0%5B%5D=AllFields&lookfor0%5B%5D=&type0%5B%5D=AllFields&lookfor0%5B%5D=&type0%5B%5D=AllFields&bool0%5B%5D=AND&illustration=-1&daterange%5B%5D=publishDate&publishDatefrom=2015&publishDateto=2019> Acesso em: 12 out. 2022

¹⁵ Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?q=pr%C3%A1ticas+pedag%C3%B3gicas&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&as_ylo=2015&as_yhi=2019 Acesso: 12 out. 2022

¹⁶ Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/simple-search?query=pr%C3%A1ticas+pedag%C3%B3gicas&sort_by=score&order=desc&rpp=10&etal=0&filtername=dateIssued&filterquery=%5B2010+TO+2019%5D&filtertype>equals Acesso em: 12 out. 2022

graduação”, tivemos os mesmos resultados. Então, foram selecionados trabalhos que investigaram o conceito de práticas pedagógicas e suas implicações na estrutura da aula. O quadro 3 apresenta esses estudos:

Quadro 3 - Estudos sobre Práticas Pedagógicas

Sites	Tipo e Instituição	Autor e Ano	Título
Google Acadêmico	Artigo Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	Ferraz, Ferreira e Nova 2021	A docência universitária e suas interfaces didáticas: movimentos de aprendizagens
Google Acadêmico	Capítulo de livro Universidade Federal da Bahia	Ferreira e Zen 2018	A aula como elemento do trabalho docente: dinâmica e estruturantes didáticos
Google Acadêmico	Artigo Universidade Católica de Santos UCS	Franco 2016	Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito
Google Acadêmico	Artigo Universidade Católica de Santos UCS	Franco 2015	Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações

Fonte: elaboração da autora

Ferraz, Ferreira e Nova (2021) pesquisaram sobre os saberes, as práticas e as relações didático-pedagógicas dos professores universitários para o ensino. O objetivo foi saber “se o trabalho pedagógico desenvolvido por formadores de professor, em sala de aula da universidade”, ou seja, “no contexto da formação em exercício, promovia práticas docentes que expressassem uma formação reflexiva” (FERRAZ; FERREIRA; NOVA, 2021, p. 157). Para tanto, partiram do aspecto da interação presente tanto na docência universitária quanto em suas interfaces didáticas e analisaram os aspectos da aula universitária, compreendida como um espaço que deva favorecer a troca entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (FERRAZ; FERREIRA; NOVA, 2021).

Essas autoras ressaltam as variáveis que estão presentes na dinâmica do ofício do professor universitário: ensino, pesquisa, extensão e gestão, o que deixa ainda mais complexo seu trabalho quanto ao planejar suas aulas de forma que estas permitam a construção de sentidos e significados.

A investigação ainda aponta o tanto que as universidades têm avançado, nos últimos tempos, sobre os saberes necessários à pesquisa, porém referem como as temáticas da sala de aula e o desenvolvimento do ensino e da aula ainda são pouco considerados e/ou estudados neste meio (FERRAZ; FERREIRA; NOVA, 2021).

As práticas pedagógicas sustentam a prática docente, ao passo que estão relacionadas aos “aspectos multidimensionais da realidade local e específica, às subjetividades e à construção histórica dos sujeitos individuais e coletivos” (FRANCO, 2016, p. 540). Elas são organizadas e desenvolvidas por adesão, negociação ou por imposição.

Nesta tese, adotamos como referencial as práticas pedagógicas no sentido proposto por Franco (2015; 2016), pois, ao considerar o contexto social e sua composição dialética, temos em meio ao processo as contradições, visto que tudo se transforma, é imprevisível e não linear nos processos ligados à educação (FRANCO, 2016). Nessa perspectiva, a prática pedagógica envolve “as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente” (FRANCO, 2016, p. 542). Somam-se a isso dois pontos fundamentais em sua organização: articulação com as expectativas do grupo e existência de um coletivo (FRANCO, 2016).

Nesse sentido, a pesquisa de Ferreira e Zen (2018, p. 92), assim como as investigações de Franco (2015; 2016), concebe a aula a partir de uma “dimensão social, cultural e pedagógica, carregada de historicidade”. É na aula que o exercício da docência acontece e, nele, está embutido o processo de ensino-aprendizagem permeado pelas práticas pedagógicas. Conforme Ferreira e Zen (2018), tais aspectos demandam planejamento para sua concretização, desde que seja pensado em uma perspectiva de mudanças, pois o trabalho do professor pressupõe transformações.

Ferreira e Zen (2018, p. 103), em sua investigação, partem da concepção de aula como prática social, considerando suas dimensões histórica, pedagógica e cultural e apontam que “ensinar é mais que ‘dar’ aulas, mas que ‘dar’ aulas é uma especificidade unicamente docente. E que as aulas devem se transformar em práticas pedagógicas”, assim como Franco (2015; 2016), e complementam: “cada aula é única e possui suas especificidades e se configura como uma situação didática que possui uma organização e elementos estruturantes – objetivos, conteúdo, metodologia, recursos e avaliação” (FERREIRA; ZEN, 2018, p. 103) e por meio deles é que a aula se sustenta e é caracterizada.

Os estudos aqui apresentados, sobre práticas pedagógicas, relacionam-se entre si e evidenciam o quanto estudar a aula é importante e significativo, sobretudo (quando estamos escrevendo esta tese), em referência à crise mundial causada pela Pandemia Covid-19.

Temos a falsa impressão de que nos encaminhamos para seu fim com as altas porcentagens de pessoas vacinadas e os decretos para o não uso das máscaras em locais abertos e fechados, no entanto cabe ressaltar que as consequências do elevado número de mortos, famílias em lutos e órfãos nos afetam, inclusive, as salas de aula. Como nos alertaram Ferraz, Ferreira e Nova (2021, p. 165), “o setor educacional de nível superior está sendo provocado a recolocar nas pesquisas e nas salas de aulas a prioridade e o protagonismo da vida humana”.

2.1.2 Pesquisas Correlatas: perejivanie

Conforme mencionado anteriormente, alteramos o período de busca para os anos de 2015-2021 e focalizamos três *sites*: BDTD¹⁷, Google Acadêmico¹⁸ e Lumen¹⁹. Ao usar a palavra-chave “perejivanie”, no BDTD, tivemos 10 resultados, dos quais as áreas do conhecimento contempladas foram psicologia e arte. No Google Acadêmico, usando a palavra-chave “perejivanie”, encontramos o número de 241 resultados, dos quais a maioria pertencente às áreas da psicologia, arte e teatro; e poucos mencionavam perejivanie como vivência e um trabalho de estado da arte sobre o conceito. No Lumen, ao usar “perejivanie”, individuamos um resultado: uma dissertação de mestrado do ano de 2010. Após a leitura dos resumos, selecionamos os trabalhos que mais contribuições dariam para esta investigação, os quais estão listados no quadro 4:

¹⁷ Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?sort=relevance&join=AND&lookfor0%5B%5D=perejivanie&type0%5B%5D=AllFields&lookfor0%5B%5D=&type0%5B%5D=AllFields&lookfor0%5B%5D=&type0%5B%5D=AllFields&bool0%5B%5D=AND&illustration=-1&daterange%5B%5D=publishDate&publishDatefrom=2015&publishDateto=2021> Acesso em: 12 out. 2022

¹⁸ Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?q=perejivanie&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&as_ylo=2015&as_yhi=2021 Acesso em: 12 out 2022

¹⁹ Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/simple-search?location=handle%2F947&query=perejivanie&rpp=10&sort_by=score&order=desc Acesso em: 12 out. 2022

Quadro 4 - Estudos sobre Perejivanie

Sites	Tipo e Instituição	Autor e Ano	Título
Google Acadêmico	Dissertação Universidade Metodista de Piracicaba	Brito 2021	Perejivanie de iniciação à docência e narrativas (auto)biográficas: uma pibidiana e o chão da escola
Google Acadêmico	Artigo PUC-Goiás	Fonseca e Zanatta 2020	Concepções de Perejivânie (VIVÊNCIA) na obra de Vigotski para a educação estética-teatral escolar
Google Acadêmico	Artigo Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Andrade e Campos 2019	Perejivânie: uma aproximação ao estado da arte das pesquisas
Google Acadêmico	Artigo PUC-SP	Liberali e Fuga 2018	A importância do conceito de perejivanie na constituição de agentes transformadores
BDTD	Dissertação Universidade de Brasília	Capucci 2017	Perejivanie: Um encontro de Vigotski e Stanislavski no limiar entre Psicologia e Arte

Fonte: elaboração da autora

Andrade e Campos (2019, p. 1) realizaram uma pesquisa, no portal de periódicos da CAPES, buscando trabalhos publicados até o ano de 2018 sobre o tema perejivanie com o objetivo de “fazer uma categorização quantitativa da produção envolvendo o conceito”, bem como, “apontar aspectos a serem analisados”. Os autores optam pela tradução do termo perejivanie como vivência, pois, apoiados em Toassa e Souza (2010), compreendem o tema como uma “situação objetiva que pode ser interpretada, percebida, experimentada ou vivida de forma diferente por diversos sujeitos” (ANDRADE; CAMPOS, 2019, p. 1-2).

A pesquisa apresenta, brevemente, o contexto no qual o conceito vivência fora concebido por Vygotsky, seus significados, pontua a crescente atenção de pesquisadores brasileiros e internacionais sobre sua utilização e buscou levantar produções a partir do conceito de vivência articulado à teoria histórico-cultural (ANDRADE; CAMPOS, 2019).

Andrade e Campos (2019) partiram dos aspectos autores, ano de publicação, periódicos, forma de abordagem do conceito nas investigações e apontam aspectos a serem analisados. Como crivo, foi utilizado o ano final de produção de 2018, publicações escritas em português, espanhol e inglês. Os trabalhos foram organizados a partir de três categorias como elencado a seguir:

Quadro 5 - As categorias da Perejivanie

Categorias	Definição
Objeto de discussão	Os trabalhos de caráter predominantemente teórico.
Unidade de análise	Os trabalhos empíricos e alguns teóricos que se debruçaram sobre a utilização do conceito para a investigação de fenômenos.
Elemento teórico central	Os trabalhos em que o conceito constitui o arcabouço teórico central, dialogando com outros conceitos, sem constituir foco de discussão ou unidade de análise central.

Fonte: elaboração da autora a partir de Andrade e Campos (2019, p. 7).

A partir desses critérios, foram selecionados 122 trabalhos distribuídos da seguinte forma: 101 artigos, 11 teses e dissertações e 10 capítulos de livro. É interessante observarmos que, no período de 1991 a 2008, apenas um trabalho foi encontrado. Entre 2009 e 2013, o número foi três e, entre 2014 e 2018, 28 trabalhos. Os números indicam um aumento exponencial nas produções sobre o tema.

Outra informação importante trazida pela investigação de Andrade e Campos (2019) diz respeito aos campos nos quais as pesquisas sobre vivência estão circunscritas: psicologia, educação, desenvolvimento humano, desenvolvimento na primeira infância; o contexto de formação de professores; o contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

O levantamento feito por Andrade e Campos (2019) valida a afirmação de Fonseca e Zanatta (2020) no que diz respeito ao conceito de perejivanie ter, recentemente, despertado o interesse entre os pesquisadores das áreas da psicologia e da pedagogia; as autoras também usam como tradução do termo a palavra vivência.

Brito (2021), embasada em Capucci (2017), ressalta que o conceito de perejivanie, cunhado por Vygotsky (1916), somente existe a partir de uma perspectiva histórica, compreendendo o ser humano como ser histórico, constituído nas relações com os outros indivíduos.

Assim, o homem se torna um ser social, aos poucos, a partir de sua participação no mundo, apropriando-se dos signos e símbolos da cultura na qual está inserido, permeado pelos significados do grupo pertencente e, então, torna-se um ser cultural a partir das transformações sofridas nas relações sociais e na apropriação da cultura (BRITO, 2021).

Brito (2021, s.p.) investigou quais “momentos vividos no Pibid se revelam, na escrita narrativa (auto)biográfica, como perejivanie [...] e estabeleceu relações possíveis entre o conceito de perejivanie e o processo de formação no Pibid”. A autora demonstrou como a perejivanie pode categorizar as pesquisas sobre formação docente, dessa forma, enfatizando as situações dramáticas do cotidiano da docência “como forças motrizes para a formação” (BRITO, 2021, s.p.).

2.1.3 Pesquisas Correlatas: vivência e perejivanie

Ao usar a combinação “vivência e perejivanie”, o período de busca contemplou os anos de 2015-2022, de forma a abarcar as pesquisas contemporâneas a esta e mantivemos os três *sites*: BDTD, Google Acadêmico e Lumen.

No BDTD²⁰, tivemos oito resultados, sendo duas publicações no ano de 2018, três em 2019, duas em 2020 e uma em 2021. As áreas do conhecimento contempladas foram formação e trabalho docente, teatro, cartografia e educação. No Google Acadêmico²¹, usando a combinação “vivência e perejivanie”, encontramos o número de sete resultados, sendo quatro publicações em 2020 e três em 2021, ligadas às áreas da psicologia, da pedagogia, dos direitos humanos e do teatro. No Lumen²², a combinação “vivência e perejivanie” gerou 54 resultados, dos quais 38 publicações estão circunscritas ao período selecionado nesta busca. Foram publicados cinco trabalhos em 2015, três trabalhos em 2016, quatro trabalhos em 2017 e em 2018, sete trabalhos em 2019, três trabalhos em 2020 e seis trabalhos em 2022 e em 2021.

²⁰ Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?filter%5B%5D=publishDate%3A%22%5B2015+TO+2022%5D%22&join=AND&bool0%5B%5D=AND&lookfor0%5B%5D=viv%C3%A4ncia+e+perejivanie&type0%5B%5D=AllFields&sort=year> Acesso em: 3 out. 2022

²¹ Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0,5&as_vis=1&q=viv%C3%A4ncia+e+perejivanie&scisbd=1 Acesso em: 3 out. 2022

²² Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/simple-search?location=&query=viv%C3%A4ncia+e+perejivanie&rpp=55&sort_by=dc.date.issued_dt&order=DESC&etal=0&submit_search=Atualizar Acesso em: 3 out. 2022

Realizada a leitura dos resumos, selecionamos as pesquisas que mais se aproximavam da proposta desta investigação, as quais estão listadas no quadro 6.

Quadro 6 - Estudos sobre Vivência e Perejivanie

Sites	Tipo e Instituição	Autor e Ano	Título
Google Acadêmico	Artigo USP	PEREIRA e REGO 2022	A Pedagogia da Alternância e a Psicologia Histórico-Cultural de Lev Vygotsky
Google Acadêmico	Artigo Universidade Federal de Juiz de Fora	LOPES e PAULA 2022	Órfãos de espaço
Google Acadêmico	Artigo PUC-SP	LIBERALI <i>et al.</i> 2021	Teatro do oprimido e direitos humanos: estratégia pedagógica para a (trans)formação
BDTD	Dissertação UNICAMP	FERREIRA 2021	Narrativas do cotidiano, formação e trabalho docente: reflexões sobre perijivanie
LUMEN	Tese PUC-SP	MOTA SALVADOR 2021	Autores - Atores: perejivanie no contexto teatral

Fonte: elaboração da autora

Lopes e Paula (2022), por meio do artigo “Órfãos de espaço”, escrevem sobre a vida, a morte, a existência, as perdas e os sentimentos que constituem os seres humanos a partir de suas vivências. O texto enfatiza o quanto a pandemia (Covid-19) deixou tudo isso à mostra, por isso, os autores propõem pensar a respeito de uma forma específica do vivenciar: a vivência espacial.

Esses autores explicam que a conjunção da palavra vivência espacial pode até parecer ampla e vaga inicialmente, porém, por meio da seleção de relatos de pessoas sobre espaços que se tornaram ausentes em suas vidas durante a pandemia (Covid-19), ficou evidente que as perdas transformaram muitas pessoas em órfãs e, conseqüentemente, órfãs de espaço. Nas palavras dos autores:

Assumimos a vivência como sendo essa unidade que o ser humano – adultos, bebês e crianças – possui com o meio. Na fronteira entre o meio e as autorias infantis, as crianças e os bebês geram lógicas próprias (LOPES; MELLO, 2010) de se compreender no mundo e compreender o mundo. Assim, o vocábulo vivência não pode estar desacompanhado de outro, também forjado por Vygotsky: o de reelaboração criadora/criativa (*tvortcheskaia pererabotka*) e, claro, a de situação social de desenvolvimento. (LOPES; PAULA, 2022, p. 479).

Dessa forma, Lopes e Paula (2022) reconhecem que o valor da vivência está na produção do novo, como marca central da condição humana no mundo. Assim, a vida é um processo, marcado por muitas vozes, das mais diversas linguagens que nos envolvem, cada uma em seus espaços e tempos e, nessa relação, recriamos o herdado. “A reelaboração criadora/criativa é a alteridade que gesta a vivência e, portanto, a personalidade em liames” (LOPES; PAULA, 2022, p. 480).

Com tal perspectiva, este estudo também se propôs a marcar as profundas diferenças entre vivência e vivido, pois o primeiro “está envolto na alteridade e o segundo na identidade” (LOPES; PAULA, 2022, p. 480). Baseados em Vygotsky (2006), os autores citam o conceito de situação social do desenvolvimento para destacar os alinhavos entre vivência e vivido, dessa maneira, a vida pensada enquanto unidade se desloca para o viver em relação, e não para o “encerramento no interior solitário do ser e de ser humano” (LOPES; PAULA, 2022, p. 480).

Nesse sentido, o estudo de Lopes e Paula (2022) contribuiu para esta tese ao marcar não só as diferenças entre vivência e vivido, mas destacando a constância do (com)viver e do (co)existir nas relações sociais, pois o que nos é caro são as refrações criadas entre os sujeitos, assim como a criação e a transformação propostas por eles.

Pereira e Rego (2022, p. 6) destacam como se dão os processos educativos a partir da confluência entre tempo-comunidade de conhecimento popular e tempo-escola de conhecimento sistematizado e colocam-nos no mesmo grau de importância, pois, no tempo-escola são elaboradas “diretrizes norteadoras para ações reflexivas no tempo-comunidade”. E, nesse movimento de inter-relação entre escola e comunidade, “serão forjadas novas reflexões a partir de eventuais demandas sociais da localidade, as quais, posteriormente, serão compartilhadas no retorno ao tempo-escola” (PEREIRA; REGO, 2022, p. 6). Este movimento é caracterizado, pelos autores, como dialógico e dialético das ações educativas transitórias entre os diferentes conhecimentos nos distintos espaços e tempos como característica

fundamental da pedagogia da alternância, objeto de estudo dos autores que propuseram uma aproximação desta com a psicologia histórico-cultural.

Segundo Pereira e Rego (2022, p. 6), “em coincidência com a Psicologia Histórico-Cultural, a Pedagogia da Alternância opera na chave de entendimento em que as aprendizagens mais significativas se dão nas inter-relações sociais no ambiente”. O processo é estabelecido na articulação das temáticas educacionais, com isso, construindo um diálogo horizontalizado entre a teoria científica com a prática cotidiana. Esta, por sua vez, é marcada pelas vivências (*perejivanie*) dos sujeitos em determinados espaços e tempos, que se constituem a partir da pluralidade de possibilidades nas relações sociais concretas.

Assim, a partir dos estudos de Vygotsky no tocante ao tema, Toassa e Sousa (2010), Pereira e Rego (2022) destacam que o mais importante das inter-relações sociais é o que fica para os sujeitos, ou seja, as significações.

Foi, especificamente, neste ponto que a investigação proposta pelos autores acrescentou elementos significativos à escrita desta tese, porque eles ressaltam que nem toda vivência é imprescindível ou significativa, visto que ela se torna significativa quando se configura para além do “mero testemunho, muito além da noção de apreensão e interpretação, sendo antes um fenômeno que mobiliza diferentes aspectos da constituição psíquica” (PEREIRA; REGO, 2022, p. 15) que nos deixa marcas profundas, que podem apresentar gradações “uma vez que decorre da interação da subjetividade com o ambiente, ou seja, das significações” (PEREIRA; REGO, 2022, p. 15).

Por isso é a intensidade da vivência que definirá a influência que acontecerá sobre o sujeito, visto que as vivências (*perejivanie*) envolvem as particularidades do ambiente e da singularidade na qual a forte carga emocional é volumosa. Daí sua potência para a vida em transformação do e pelo sujeito (PEREIRA; REGO, 2022).

Dessa forma, a pergunta de pesquisa “Como as práticas pedagógicas organizadas a partir de eventos dramáticos, nas aulas da pós-graduação, contribuíram na formação de formadores em uma perspectiva de transformação?” foi sendo validada ao longo desta investigação, pois é a partir do evento dramático, ou seja, do “drama ou a colisão emocional social experimentada por contradições entre indivíduos” que a *perejivanie* (vivência), o “complexo nexo de processos psicológicos, incluindo emoções, processos cognitivos, memória e até volição” ocorre, é, por meio

dele, que o sujeito se torna capaz de internalizar a experiência coletiva e transformar-se a partir dela (LIBERALI; FUGA, 2018, p. 366).

Ferreira (2021), em sua dissertação de mestrado, teve como objeto de pesquisa estudar a perejivanie e suas narrativas do cotidiano a partir do objetivo: identificar, descrever e analisar os episódios/situações de perejivanie do cotidiano docente presentes nas narrativas. Contribui para esta pesquisa ao compreender a perejivanie como uma unidade capaz de explicar o desenvolvimento da consciência humana “na relação do sujeito com o meio, uma vez que ela impacta a maneira como a situação é elaborada pelo sujeito, transforma e modifica a relação com a realidade, com o mundo envolvendo questões dramáticas, afetivas e cognitivas” (FERREIRA, 2021, p. 52). As narrativas analisadas partem de situações vividas, sentidas e elaboradas pela autora, de modo a compreender, sobre este prisma, o processo de desenvolvimento dela enquanto professora na execução de sua profissão, destacando as situações de vivência como potentes e transformadoras em sua vida (FERREIRA, 2021).

Ferreira (2021) destaca a importância do meio (VYGOSTKY, 2001/2018) para nos desenvolvermos, pois somos seres sociais e, neste entendimento, a escola torna-se o espaço das relações e interações entre os sujeitos e possibilita que estes lá se formem, transformem e transformem-se por meio dos eventos dramáticos que nos permitem vivenciar as tensões e suspensões até que as decisões sejam tomadas no cerne dessas situações dramáticas.

Mota-Salvador (2021, p. 18) apresenta como foco de interesse, em sua tese, as vivências dos participantes, chamados por ela de Autores-Atores, de um projeto de teatro, pois, segundo a autora, o teatro também pode ser compreendido como “um recurso pedagógico para a formação de sujeito crítico-colaborativo, capaz de transformações em suas vidas e na vida em sociedade, tão necessitada de ‘sujeitos agentivos’”.

Nessa perspectiva, a investigação de Mota-Salvador (2021, p.18) buscou compreender “os modos como as vivências com o teatro promovem aprendizagem e desenvolvimento colaborativo”, com tal intuito, partindo da compreensão do conceito de perejivanie como vivência, o que se tornou fundamental para o estudo com os alunos do Ensino Médio, considerando nossa realidade sócio-histórico-cultural e as políticas vigentes.

No ambiente teatral, ocorreram momentos impactantes, que permitiram a Mota-Salvador (2021) identificar situações de conflito em eventos dramáticos que

emergiram dos depoimentos dos Autores-Atores. Com a noção da perejivanie como a vida em transformação, as vivências ocorridas neste ambiente envolveram situações emocionais e uma série de sensações e percepções fundamentando que os sujeitos são parte do mundo, logo, impactados por este.

Corroboram este pensar, Liberali *et al.* (2021), que, no artigo “Teatro do Oprimido e Direitos Humanos: Estratégia Pedagógica para a (Trans)Formação”, referem a importância do Teatro do Oprimido como uma ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de práticas educativas a favor dos direitos humanos, presentes na Declaração Universal de Direitos Humanos, e da Justiça Social.

Essas autoras, baseadas em Boal (1975), compreendem o Teatro do Oprimido como uma arma de libertação, ou seja, comprometido com os sujeitos que se encontram em situação vulnerável e de opressão. Dramatizar desta forma, é a possibilidade de lutar por uma transformação social, a partir de uma escolha filosófica, política e social.

Nesse artigo (LIBERALI *et al.*, 2021), as autoras apresentam o Teatro Social dos Afetos (TSA) (FERNANDES, 2019), no contexto do Teatro do Oprimido, como “um espaço de criação e aumento da potência de vida e ação dos participantes”. Realizado pela “combinação de jogos de desmecanização do Teatro do Oprimido, com modificações na sua dramaturgia, com a proposta de intervenção do espectador e com elementos dos círculos restaurativos” (PRANIS, 2010 *apud* LIBERALI *et al.*, 2021, p. 237). Assim, além das bases espinosianas, esta técnica teatral se baseia no conceito de vivência (perejivanie), compreendida como o “entrelaçamento da emoção, da cognição, da subjetividade e do contexto sociocultural-histórico” (LIBERALI *et al.*, 2021, p. 238).

Dessa maneira, ressaltamos que a vivência é “vívda” pelos sujeitos, de formas diferentes e muito particulares, mesmo que estes estejam envolvidos em uma mesma situação. Tal afirmação aproxima o estudo de Liberali *et al.* (2021) com a proposta desta investigação porque as autoras mostram o quanto é possível expandir os patrimônios vivenciais (MEGALE; LIBERALI, 2020) a partir do vivenciar o Teatro do Oprimido, visto que cada um dos sujeitos, ao participar das *performances* propostas, “entrelaça suas histórias vividas e lança mão dos recursos que possuem para nelas atuar, fazer sentido, criticar, avaliar e considerar possibilidades de mudança transformadoras” (LIBERALI *et al.*, 2021, p. 238).

Nessa direção, as autoras (LIBERALI *et al.*, 2021) identificam o Teatro do Oprimido como uma ferramenta fundamental para o desenvolver do multiletramento engajado (ME) (LIBERALI, 2021). O ME é uma maneira de organizarmos as práticas pedagógicas que serão vivenciadas, por meio dos eventos dramáticos, em sala de aula. Como os objetivos específicos desta tese foram: avaliar qual o papel do multiletramento na construção de eventos que permitam a formação engajada por meio de: a) identificação do potencial das multimídias, da multiculturalidade, multimodalidade na criação de eventos dramáticos; e b) compreensão do papel da imersão, emersão e inserção para criação de engajamento, foi necessário realizarmos um quinto momento de busca, por pesquisas que abordassem a pedagogia dos multiletramentos (PM) (THE NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000), visto que o conceito do ME é recente e originou-se a partir da expansão da PM por meio das pesquisas desenvolvidas pelos integrantes do GP Lace (LIBERALI, 2019; 2020; 2022; AZEVEDO; LIBERALI; TINOCO, 2021), e a palavra-chave foi “pedagogia dos multiletramentos”, visto que, no capítulo referente à escolha teórico-metodológica, descrevemos o curso que foi o contexto desta pesquisa, enfatizando os componentes da PM: multimídias, multimodalidade e multiculturalidade como organizadores didáticos das práticas pedagógicas promovidas entre os participantes do curso.

2.1.4 Pesquisas Correlatas: pedagogia dos multiletramentos

O período de busca desta fase contemplou os anos de 2015-2022, de forma a abarcar as pesquisas contemporâneas a esta e mantivemos os três *sites*: BDTD, Google Acadêmico e Lumen.

Ao usar a combinação “pedagogia dos multiletramentos”, no BDTD²³, tivemos 277 resultados. As áreas do conhecimento contempladas foram Ensino da Língua Inglesa, Letramento no ciclo de alfabetização, Práticas pedagógicas, Letramentos digitais, Dispositivos móveis, Multimodalidade e leitura, Escrita multimodal, Narrativas digitais, Materiais didáticos, Cultura digital, Formação docente, Cartografia e

23

Disponível

em:

<http://bdttd.ibict.br/vufind/Search/Results?filter%5B%5D=publishDate%3A%22%5B2015+TO+2022%5D%22&join=AND&bool0%5B%5D=AND&lookfor0%5B%5D=pedagogia+dos+multiletramentos&type0%5B%5D=AllFields&sort=year+asc> Acesso em: 7 out. 2022

Educação. No Google Acadêmico²⁴, usando a combinação “pedagogia dos multiletramentos”, encontramos, aproximadamente, 7.800 resultados ligados às temáticas da Projeção de Futuros Sociais, o Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos, Pedagogia dos Multiletramentos na Docência, Pedagogia dos Multiletramentos para Uso de Novas Tecnologias, Pedagogia dos Multiletramentos nas Aulas de Língua Inglesa, Pedagogia dos Multiletramentos na Educação Integral, Pedagogia dos Multiletramentos e BNCC, Pedagogia dos Multiletramentos e Projetos de Leitura, Pedagogia dos Multiletramentos e o Pensamento Deocolonial, Pedagogia dos Multiletramentos e Material Didático, Pedagogia dos Multiletramentos, Paulo Freire e BNCC, Pedagogia dos Multiletramentos e Escola Pública, Pedagogia dos Multiletramentos e Metodologia, Pedagogia dos Multiletramentos e Argumentação, Pedagogia dos Multiletramentos e Educação Básica, Pedagogia dos Multiletramentos como Pedagogia da Transformação, Ensino Remoto e Multiletramentos, dentre outros. No Lumen²⁵, a combinação “pedagogia dos multiletramentos” gerou 180 resultados, dos quais 153 publicações estão circunscritas ao período selecionado nesta busca.

Como desta vez, os resultados foram mais abrangentes, antes da seleção dos trabalhos que teriam os resumos lidos, selecionei previamente os estudos a partir dos seus títulos, palavras-chave e temáticas: Práticas Pedagógicas, Projeção de Futuros Sociais, Pedagogia dos Multiletramentos na Docência, Multiletramentos para Uso de Novas Tecnologias, Pedagogia dos Multiletramentos e Metodologia e Pedagogia dos Multiletramentos como Pedagogia da Transformação. Em seguida, realizada a leitura dos resumos, foram selecionadas as pesquisas que mais se aproximaram da proposta desta investigação, as quais estão listadas no quadro 7.

²⁴

Disponível

em:

https://scholar.google.com/scholar?start=0&q=pedagogia+dos+multiletramentos&hl=pt-BR&as_sdt=0,5&as_ylo=2015&as_yhi=2022 Acesso em: 7 out. 2022

²⁵

Disponível

em:

https://sapientia.pucsp.br/simple-search?location=handle%2F947&query=pedagogia+dos+multiletramentos&rpp=50&sort_by=score&order=ASC&etal=0&submit_search=Atualizar Acesso em: 7 out. 2022

Quadro 7 - Estudos sobre Pedagogia dos Multiletramentos

Sites	Tipo e Instituição	Autor e Ano	Título
LUMEN BDTD	Dissertação PUC-SP	Almeida 2021 (Formep)	A formação do formador de leitores em sociedades multiletradas: a leitura como comprometimento do professor de todas as áreas, nos anos finais do ensino fundamental
LUMEN	Dissertação PUC-SP	Carmona 2021 (Formep)	A desencapsulação do currículo de língua inglesa por meio de Atividades Sociais e Multiletramentos em tempos de distanciamento social
LUMEN	Dissertação PUC-SP	Santos 2021 (Formep)	Mobilidade engajada na alfabetização de adultos do MTST: uma investigação durante a pandemia de Covid-19
LUMEN	Tese PUC-SP	Sparano-Tesser 2021 (LAEL – GP Lace)	O ensino de Libras como língua adicional: atividades sociais e os multiletramentos em propostas didáticas
LUMEN BDTD Google Acadêmico	Dissertação PUC-SP	Cordeiro 2020 (Formep)	Os Multiletramentos como Pedagogia de Transformação: um olhar atento aos afetos em sala de aula
LUMEN	Dissertação PUC-SP	Feitoza 2020 (Formep)	Práticas literárias de professores alfabetizadores: alicerce para o compartilhamento formativo com base nos multiletramentos
LUMEN BDTD	Dissertação PUC-SP	Nabôas 2020 (Formep)	A formação de formadores por meio dos Multiletramentos em uma Diretoria de Ensino da rede pública estadual de São Paulo
BDTD	Tese UNICAMP	Guimarães 2020	Multiletramentos na formação continuada de professores: agência e a perspectiva da aprendizagem pelo design
LUMEN	Tese PUC-SP	Mendes 2019 (LAEL – GP Lace)	Formação tecnológica de formadores no mestrado profissional: Mídias e Multimodalidade
LUMEN BDTD	Dissertação PUC-SP	Barrozo 2019 (LAEL – GP Lace)	Os Multiletramentos para desencapsulação curricular no contexto do Digit-M- Ed 2017
LUMEN	Dissertação PUC-SP	Demambro 2019 (LAEL – GP Lace)	Língua Portuguesa como adicional para surdos: Atividade Social e Multiletramentos como organizadores do currículo

Sites	Tipo e Instituição	Autor e Ano	Título
LUMEN BDTD	Dissertação PUC-SP	Silva 2019 (Formep) (LAEL – GP Lace)	Pedagogia dos Multiletramentos em um projeto de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental: construção de base para um projeto de compartilhamento pedagógico
LUMEN	Dissertação PUC-SP	Santos Silva 2019 (Formep) (LAEL – GP Lace)	Multiletramentos como instrumentos para desencapsulação curricular
Google Acadêmico	Artigo Universidade Franciscana – UFN	Souza, Bortoluzzi e Alves 2019	Os multiletramentos e a contemporaneidade: reflexões para o ensino de humanidades e linguagens
LUMEN BDTD	Dissertação PUC-SP	Rodrigues dos Santos 2019 (Formep)	Atividades sociais e Multiletramentos nas aulas de língua inglesa do ensino fundamental I: uma proposta de práticas pedagógicas para compartilhamento na formação docente
LUMEN	Dissertação PUC-SP	Assis da Silva 2019 (Formep)	Curta-Metragem na escola: análise dos Multiletramentos no processo de produção de curtas
LUMEN	Dissertação PUC-SP	Toquetão 2018 (Formep - GP Lace)	Narrativas digitais multimodais na formação de professores da Educação Infantil
LUMEN	Dissertação PUC-SP	Estonlho 2018 (LAEL – GP Lace)	Atividade Social como base para o aprender brincando em aulas de inglês: um processo colaborativo-crítico em construção
LUMEN BDTD	Dissertação PUC-SP	Silva 2017 (LAEL – GP Lace)	Atividade Social e Multiletramentos: Aprendizagem não encapsulada de conceito na relação escola e sociedade
LUMEN	Dissertação PUC-SP	Oliveira 2016 (LAEL – GP Lace)	Multiculturalidade e Colaboração Crítica entre surdos e ouvintes na visão de um pesquisador tradutor-intérprete de Libras/Português
BDTD	Dissertação PUC-RJ	Dias 2016	Multiletramentos na sala de aula: entre a intuição e a intencionalidade

Fonte: elaboração da autora

O quadro 7 reúne 21 trabalhos que investigaram a temática da pedagogia dos multiletramentos durante os anos de 2015-2022. Em destaque estão sete trabalhos realizados por integrantes do GP Lace e 11 concluídos por alunos do Formep, somando o grande número de pesquisas que dialogam com a temática desta tese.

Os estudos de Souza, Bortoluzzi e Alves (2019, p. 99) apresentam uma reflexão sobre os “impactos da contemporaneidade no sistema escolar, o surgimento do termo multiletramentos e as mudanças que sua pedagogia sugere para a prática docente e o processo de ensino e aprendizagem”. Os autores compreendem que, por meio dos multiletramentos, os educadores são capazes de preparar os alunos para enfrentarem os desafios da sociedade contemporânea, especificamente, a hipersaturação da informação e de como lidar com ela (BAUMAN, 2010).

Além desse aspecto, Souza, Bortoluzzi e Alves (2019) citam a inserção da tecnologia nas práticas pedagógicas como outro aspecto fundamental que interfere diretamente na formação docente. Destacam o quanto esta precisa ser para a vida toda, visto que o próprio processo de ensino-aprendizagem é contínuo e interminável.

Da mesma maneira, Dias (2016, s.p.), em sua dissertação de mestrado, partiu do pressuposto que o sujeito é “um ser autoral, autônomo e social”, por isso, investigou como “as habilidades voltadas para os multiletramentos podem potencializar essas características” e, dessa forma, compreender como a escola tem permitido que estas habilidades sejam trabalhadas no processo de ensino-aprendizagem.

Guimarães (2020, s.p.) também ressaltou o papel das tecnologias digitais em nossa vida, e como esta nova forma de nos comunicarmos tem repercutido no contexto escolar e impulsionado mudanças. Assim, a autora propôs um olhar para a formação docente a partir dos multiletramentos (multimídias, multimodalidade e multiculturalidade) como a possibilidade de formar os docentes da Educação Básica para analisar a agência “como elemento constituinte aos processos e dimensões transformadoras do conhecimento na perspectiva da Aprendizagem pelo Design”.

Nesta perspectiva, as investigações de Dias (2016), Souza, Bortoluzzi e Alves (2019) e Guimarães (2020) abordam a pedagogia dos multiletramentos como a possibilidade de lidar com a demanda do mundo digital no contexto escolar e na formação dos professores de modo a propor uma conexão entre a tecnologia e o local, tecnologia e o global, nos aspectos do individual e do coletivo, desafios impostos à escola da atualidade (GUIMARÃES, 2020).

Dessa vertente, as pesquisas realizadas pelos integrantes do GP Lace complementam e expandem esse aporte teórico. Oliveira (2016, s.p.) centra-se no componente multiculturalidade ao investigar “as contradições multiculturais presentes nas relações entre surdos e ouvintes no Projeto Digit-M-ed São Paulo”.

O pesquisador também confrontou “como os conceitos de multiculturalidade e de colaboração crítica estão inseridos no ambiente de pesquisa” e como os participantes, contribuem na relação surdo-ouvinte a fim de “promover transformações nas práticas discursivas dos praticantes da pesquisa” (OLIVEIRA, 2016, s.p.).

Demambro (2019, s.p.), em sua dissertação, partiu da pergunta: “quais são as possibilidades de desenvolvimento de mobilidade produzidas no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa como Língua Adicional para Surdos, por meio de um trabalho baseado em Atividade Social e Multiletramentos?”, para investigar de que forma esse processo se relaciona com as possibilidades de desenvolvimento de repertório/mobilidade.

Assim como Oliveira (2016), Demambro (2019) enfatizou o componente multiculturalidade em sua pesquisa, preocupado em desenvolver uma proposta de formação para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de forma a contribuir com um pensar reflexivo por parte dos alunos, por meio da construção compartilhada de conhecimento para a reconstrução de práticas até então aplicadas.

Neste cenário, a tese de Sparano-Tesser (2021) teve como objetivo elaborar uma proposta didática para o ensino de Libras como língua adicional a aprendizes ouvintes com base em atividades sociais e multiletramentos e avaliar a sua importância para expansão da mobilidade de ouvintes na interação com os surdos. A pedagogia dos multiletramentos foi a sustentação desta proposta quanto à organização do fazer didático e sua discussão.

A autora, assim como Oliveira (2016) e Demambro (2019), pautou-se na pedagogia dos multiletramentos para pensar pelo viés das práticas cotidianas, considerando as diversas formas de representar o mundo e com foco na língua de sinais, de modo a compreendê-la como instrumento que mobiliza as ações em aula e na vida de forma abrangente.

Com esse olhar, os estudos até agora mencionados a respeito da pedagogia dos multiletramentos complementam e justificam a proposta de investigação desta tese, pois nos permitem compreender como as propostas de mudanças, no contexto escolar e na formação docente, são urgentes e necessárias e, por meio dos

componentes dos multiletramentos: multimídias, multimodalidade e multiculturalidade, uma nova forma de formar, de transformar e formar-se e transformar-se é possível, como é apresentado no capítulo 6 (referente à análise dos dados) deste estudo.

A pesquisa de Estonlho (2018) se debruça sobre o ensino de inglês e a necessidade de mudança nas propostas metodológicas a fim de promover, em sala de aula, uma proposta baseada no Brincar em Atividades Sociais, que contribuísse na formação de participantes crítico-colaborativos a partir da apropriação de novos repertórios em situações de interação no uso do inglês.

O foco da pesquisadora recaiu sobre o brincar nas experiências vividas em sala de aula de inglês, o que propiciou oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento aos participantes, não apenas quanto à apropriação da língua inglesa, mas quanto aos novos modos de ser e agir no mundo (ESTONLHO, 2018); conceito caro a esta tese, conforme mencionado na introdução e que é especificado no decorrer do capítulo 5.

Barrozo (2019), em sua pesquisa de mestrado, buscou compreender, criticamente, como os multiletramentos possibilitam a desencapsulação curricular em uma proposta curricular desenvolvida por um grupo de pesquisa para um projeto de extensão universitário (DIGIT-M-ED, 2017) oferecido à comunidade escolar de Educação Básica e Ensino Superior.

Por meio da interpretação dos dados e a partir dos componentes dos multiletramentos: multiculturalidade, multimídia e multimodalidade, e de seus movimentos: prática situada, instrução evidente, enquadramento crítico e prática transformada, essa pesquisadora identificou que esta organização didática, pautada no processo colaborativo crítico, permitiu a “criação de um currículo desencapsulado além de a construção e o compartilhamento de novos conhecimentos ao desconstruir práticas cristalizadas” (BARROZO, 2019, s.p.).

Nessa direção, Silva (2017), em sua dissertação, também estudou o projeto de extensão universitária DIGIT-M-ED (2015) com o objetivo de investigar como a ênfase em multiletramentos, a partir de Atividade Social, possibilitou a aprendizagem não encapsulada de conceitos trabalhados no contexto escolar, com isso, estabelecendo uma relação entre a aprendizagem na escola e o agir na sociedade.

A autora evidencia o componente multimodalidade, presente na pedagogia dos multiletramentos, como sendo fundamental para possibilitar, na atividade social, o

ampliar do viver de forma a criar um elo entre o “dentro e o fora da escola, numa relação prático-teórica” (SILVA, 2017, s.p.).

Também, seu estudo aponta que o trabalho concebido e estruturado desta forma contribuiu para que os participantes realmente fizessem história “numa relação criativo-crítico-colaborativa em conexão dialética com o mundo social” (SILVA, 2017, s.p.), rompendo com um contexto regulado por estímulos do professor ou pelo material didático adotado.

Posto isso, retomamos a investigação de Mendes (2019, p. 8), que versa sobre “o uso de diferentes mídias e do trabalho multimodal em um contexto de formação de formadores” em Formep, pela perspectiva da Linguística Aplicada, ressaltando como se deu o processo de formação tecnológica de formadores para mídias e por meio delas.

Assim como Silva (2017), Mendes (2019, p.8) destaca a potencialidade do componente multimodalidade para propor “diferentes leituras que abrem espaço para a discussão e produção do conhecimento”, além de ter estudado a fundo uma das disciplinas ministradas pela Professora Dra. Fernanda Liberali, esmiuçando como se deu a organização didática por meio da pedagogia dos multiletramentos com foco nas mídias e na multimodalidade.

Nesse enquadre, os estudos realizados pelos integrantes do GP Lace, no que se refere à pedagogia dos multiletramentos, contribuem para esta investigação porque consideram, acima de tudo, as transformações e necessidades das condições de vida da atualidade, o que implica em criar “territórios para a multiplicidade de percepções e de formas de agir, ser e sentir e para a reflexão constante sobre a práxis como ‘forma de ensinar’ e como ‘conteúdo do ensino’” (AMORIM; LIBERALI, 2022, s.p.).

Para as autoras, essa ação “pressupõe movimentos de crise e superação de forma colaborativa” (AMORIM; LIBERALI, 2022, s.p.), pois viver é um processo dramático, e, só não o seria, se nós, humanos, já estivéssemos constituídos e acabados. Viver dramaticamente está presente em nossa vida desde que nascemos, porque nada acontece de forma simplificada nos anos da infância, sendo um processo complexo e dialético como o desenvolvimento humano “em sua plenitude” (MILLÉO, 2020, p. 75).

Antes de continuar com a escrita das contribuições das pesquisas correlatas, feitas pelos 11 alunos do Formep, sobre a pedagogia dos multiletramentos, apresentamos alguns dos agradecimentos deles (Quadro 8) à professora orientadora

Fernanda Liberali, colocados em seus trabalhos de conclusão do mestrado profissional, a respeito do quanto conhecer e vivenciar a pedagogia dos multiletramentos, nas aulas da pós-graduação do curso do mestrado profissional em educação (Formação de Formadores - Formep), possibilitou integrar os recursos que os alunos já tinham (ou seja, seus repertórios), que – combinados individualmente – construíram e expandiram o patrimônio vivencial de cada aluno, dentro e fora do ambiente da universidade, visto que levaram para suas práticas, em seus diferentes contextos de atuação, o conhecimento adquirido (MEGALE; LIBERALI, 2020):

Quadro 8 - Agradecimentos dos alunos de mestrado em Formep

Alunos	Agradecimentos
 CARMONA, 2021	<i>“À minha querida professora orientadora Profª Drª Fernanda Coelho Liberali por ter me incentivado a desenvolver esta pesquisa e, sobretudo, por ter me inspirado a ser uma pessoa melhor.”</i>
 CORDEIRO, 2020	<i>“À minha ilustre orientadora, Profª Drª Fernanda Coelho Liberali, pela tripla oportunidade de aprendizagem no Digtmed, Multiletramentos e Afetos na educação. Mais que conceitos, eu pude vivenciar situações de renovação pessoal e profissional a uma realidade que se abre constantemente em relações humanas”</i>
 FEITOZA, 2020	<i>“À Professora Drª Fernanda Liberali, minha querida orientadora, que transmite energia e entusiasmo para prosseguir e acreditar nesta pesquisa. Inicialmente pela apresentação e encantamento com os multiletramentos, possibilitando reflexões sobre a prática docente e formativa que, com certeza, ampliaram meu olhar pedagógico.”</i>
 SANTOS, 2019	<i>“À minha orientadora, Profª Drª Fernanda Coelho Liberali, por acreditar neste trabalho, pelo comprometimento e pelos desafios que me propôs, possibilitando a superação dos meus limites, aprendizado, transformação e crescimento”</i>

 ASSIS DA SILVA, 2019 	<i>“Não poderia deixar de aproveitar da obra do Navio dos Loucos para direcionar-me a alguém que nestes últimos meses me estimulou a buscar mais de mim, me provocou enquanto professor e pessoa. Não quero, de maneira alguma, que vincule loucura como forma de detrimento, pois, na verdade, é admirável ter pessoas como a minha orientadora Dra Fernanda Liberali ao nosso lado, sempre otimista e com uma garra para enfrentar a vida com toda força do mundo. Sua militância pela mudança, pelo olhar ao novo, pela desconstrução de padrões e pela ideia de que devemos buscar sempre o nosso melhor é algo que quero agradecer muito, pois foi essencial para eu chegar aonde cheguei”</i>
 TOQUETÃO, 2018	<i>“Agradeço pelo acompanhamento cuidadoso do processo de construção da dissertação, pelas críticas e elogios que me mobilizaram e, sobretudo, por me tirar o tempo todo da zona de conforto para buscar novos conhecimentos”</i>

Fonte: elaboração da autora

Inspirar. Vivenciar. Encantar. Ampliar. Olhar. Superar. Transformar. Crescer. Provocar. Desconstruir. Buscar. Mobilizar. Ser uma pessoa melhor. Pessoal e profissional. Enfrentar a vida. Eis as palavras mais significativas destacadas nos agradecimentos dos alunos, que evidenciam, por meio do discurso, características do evento dramático e sua vivência (perejivanie), incorporados aos patrimônios vivenciais dos sujeitos, materializados em novos “meios de falar” e, conseqüentemente, ampliando “sua mobilidade e potencial de agência, como educadores, através do tempo e do espaço” (MEGALE; LIBERALI, 2020, p. 72).

Geralmente, os alunos que cursam o mestrado profissional em educação, na PUC-SP, têm como meta aprimorar seu trabalho pedagógico nas instituições de ensino de Educação Básica, pois, em sua maioria, exercem a função de coordenadores pedagógicos e/ou professores.

O curso está em vigor desde 2013, e, no primeiro semestre de 2017, foi oferecida a disciplina: Formação de educadores e de formadores por meio de processos tecnológicos e redes sociais (primeira ministrada pela Professora Dra. Fernanda Liberali em Formep), que teve como objetivo geral partir de um olhar sócio-histórico-cultural para “os diálogos e emergências contemporâneas, com foco nas

interfaces teórico-metodológicas da inserção multirreferencial e complexa das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)” (AMORIM; LIBERALI, 2022, p. 9).

Toquetão (2018, s.p.) cursou essa disciplina e, em sua dissertação, investigou “como são produzidas as narrativas digitais multimodais em uma escola de educação infantil”, buscando compreender o potencial deste modo enquanto recurso na formação de professores, por um viés crítico-colaborativo. A pesquisadora teve como foco as diferentes mídias e os recursos multimodais que, combinados, permitiram aos professores desconstruírem o senso comum em relação às produções audiovisuais presentes na Educação Infantil.

Santos (2019) cursou a disciplina oferecida em Formep, no ano de 2018, intitulada: Formação de Educadores e de Formadores, Atividade, Discurso e Colaboração Crítica. O objetivo geral foi a formação de educadores e de formadores a partir das atividades e dos discursos que perpassam o contexto escolar. Especificamente, centrou-se: a. na construção de propostas e ações crítico-colaborativas como base de agir para formadores, educadores e alunos; b. na observação de aulas, reuniões, sessões individuais, encontros com pais e demais atividades do contexto escolar para a análise e interpretação do modo como a colaboração crítica se materializa (ou não) nesse contexto; c. na construção de bases para a introdução de práticas crítico-colaborativas que possam transformar os modos de agir a partir de vivências em situações recriadas em sala de aula (EMENTA, 2018).

Santos (2019, s.p.) investigou “de que forma o desenvolvimento de práticas pedagógicas organizadas por uma matriz curricular fundamentada em atividades sociais, sob a ótica dos multiletramentos”, contribuiu para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de inglês da rede pública do município de São Paulo. Salienta, em seu estudo, o quanto foi importante estudar o “fazer de sala de aula” por meio da reflexão crítica sobre a própria prática, baseado em uma proposta pedagógica desencapsuladora. E infere que os resultados obtidos nesta pesquisa foram base para o compartilhar dessas práticas pedagógicas de forma a atender às demandas de outros professores a partir da cadeia criativa.

As investigações de Silva (2019), Assis da Silva (2019), Nabôas (2020), Almeida (2020), Feitoza (2020) e Cordeiro (2020) foram (re)construídas em meio ao curso oferecido em 2019: multiculturalidade, multimídia e multimodalidade na formação de educadores e de formadores (contexto desta pesquisa). Essa disciplina teve como objetivo trabalhar multiculturalidade, multimídia e multimodalidade como

base para a formação e para a ação de educadores e de formadores. Especificamente, focaliza a vivência de experiências com mídias várias, explorando diferentes recursos semióticos para externar posicionamentos diversificados. Pressupõe o planejamento e a análise de propostas de aulas, reuniões, sessões individuais, encontros com pais e demais atividades do contexto escolar, perpassadas pela diversidade de pensamentos e de formas significar (EMENTA, 2019).

Silva (2019) buscou compreender o processo de intervenção pedagógica de uma professora, mediado pelas práticas de multiletramentos, em uma classe de alunos do Ensino Fundamental 1 e, a partir desta experiência, desenvolveu uma proposta de compartilhamento de práticas pedagógicas colaborativas entre professores. Segundo a autora, os multiletramentos despertam “a criatividade, o dinamismo, a inovação, o interesse e a motivação para a produção de sentidos, para a desencapsulação das ações pedagógicas” (SILVA, 2019, s.p.), ou seja, permitem que a aprendizagem seja expandida pelos sujeitos por meio da valorização do meio sociocultural dos alunos, considerando seus patrimônios vivenciais em consonância com os do professor.

Nesse caminho, Assis da Silva (2019) investigou como os multiletramentos contribuíram no processo de produção de curtas-metragens, em um projeto realizado, em 2019, com alunos do Ensino Médio. Sua atenção se deu no quanto essa proposta foi reorganizada e expandida por meio da pedagogia dos multiletramentos. Assim como Silva (2019), ele destaca o quanto os multiletramentos favorecem que as ações dos docentes caminhem lado a lado com as ações discentes, de forma a compreender os sujeitos enquanto agentes críticos e ativos na produção do conhecimento e da organização da sala de aula.

Nabôas (2020) analisou uma formação de professor coordenador pedagógico por meio dos multiletramentos, em uma diretoria de ensino da rede pública estadual. O estudo recaiu sobre como a pedagogia dos multiletramentos permitiu discutir a respeito da constituição identitária deste profissional. Dessa maneira, a autora indica o quanto esta escolha contribuiu para a construção do conceito de identidade profissional no grupo e para além dele, pois modificou a própria identidade profissional da pesquisadora-formadora.

Almeida (2020) também se debruçou sobre a temática da formação docente, no entanto seu objetivo foi investigar as necessidades formativas de um grupo de professores de várias áreas do conhecimento como formadores de leitores de textos

multimodais. Para tanto, centrou-se nos professores que atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental. A pesquisadora enfatiza o quanto é relevante, no contexto atual, que a formação continuada dos professores considere e incorpore o conceito de multimodalidade na proposição de estratégias para o ensino da leitura a partir das necessidades da nossa sociedade, que se torna cada vez mais multimodal e tecnológica.

Feitoza (2020) analisou a temática das práticas literárias de um grupo de professores alfabetizadores da rede municipal da cidade de Guarulhos. Buscou identificar os objetivos didáticos, a frequência das práticas literárias e os desafios presentes na sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental para formar leitores.

Para a autora, o tema é muito significativo porque emerge da problemática de pensar e formar alunos leitores e críticos, visto que é nesse período que se cultiva o interesse pelo ato de ler. A partir desse estudo foi elaborada uma proposta colaborativa e formativa, baseada na pedagogia dos multiletramentos, a fim de anunciar possibilidades para expandir práticas literárias visando apontar novos caminhos que permitam a reconstrução e a transformação da leitura em si, para os alunos e professores.

Cordeiro (2020) investigou sobre como a pedagogia dos multiletramentos pode colaborar para a criação de vínculos afetivos em sala de aula, entre alunos e professores de uma classe do Ensino Médio, em uma escola pública da rede estadual de educação de São Paulo. O pesquisador atribui ao trabalho com os multiletramentos, em sala de aula, a possibilidade de aproximar as diversas realidades dos alunos para dentro dos muros da escola e, dessa forma, conseguir compreender quais são suas necessidades e vontades.

Nesse cenário, ficou evidente que a aproximação compartilhada dos mundos dos alunos ao cotidiano escolar favoreceu aprendizagens significativas entre alunos e professores, além de elaborar proposições de formação de modo a construir o movimento contínuo das práticas dos multiletramentos.

Silva (2020), assim como Silva (2019), também cursou a disciplina oferecida em Formep, no ano de 2018, intitulada: Formação de Educadores e de Formadores, Atividade, Discurso e Colaboração Crítica. Essa pesquisadora investigou sobre a formação de um currículo desencapsulado a partir da perspectiva das multimodalidades, multimídias e multiculturalidade. O escopo da proposta era formar

formadores empenhados na constituição expansiva de agentes transformadores da realidade, produtores de significados compartilhados, considerando o contexto sócio-histórico-cultural.

Para tal, Silva (2020) examinou dados gerados no Dig-T-Med (2018) e, por meio da análise pautada nas ações da reflexão crítica (descrever, informar, confrontar e reconstruir); concluindo sobre como os multiletramentos favoreceram o processo de transformação dos sujeitos, o que permitiu o desenvolvimento de uma postura crítica colaborativa em face das problemáticas apresentadas.

Carmona (2021) e Santos (2021) cursaram a disciplina: Vygotsky e a sua Contribuição na Formação e na Ação de Formadores, no ano de 2019. De acordo com a ementa desse curso, o objetivo foi discutir conceitos vygotskianos, tendo como foco a ação e formação de formadores. Estudam-se conceitos como mediação (zpd), sentido, significado, atividade, perejivanie como bases para entender e desencadear possibilidades de transformação nas práticas escolares dos participantes. Além disso, contou com o método sócio-histórico-cultural como fundamento ao desenvolvimento das aulas e das tarefas elaboradas pelos participantes.

Carmona (2021) analisou de que forma o desenvolvimento de uma proposta de ensino-aprendizagem pautada em atividades sociais, sob a perspectiva dos multiletramentos, contribuiu para o processo de desencapsulação curricular de língua inglesa no Ensino Fundamental 2 no período de distanciamento social.

A proposta didática aconteceu no primeiro semestre de 2020 e os resultados apontaram que tanto a atividade social quanto os multiletramentos foram essenciais no processo de desencapsulação curricular, pois a proposta didática analisada permitiu aos participantes uma reflexão crítica acerca das adversidades vivenciadas durante o distanciamento social, visto que contribuiu para que os alunos ampliassem seus conhecimentos sobre a língua, além de se posicionarem sobre o período da pandemia por meio desse idioma.

Santos (2021, p. 13) estudou o contexto educacional dos acampados do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST) com o objetivo de “propor um plano de aula de alfabetização de adultos para o movimento” e centrou-se no “desenvolver

uma mobilidade engajada²⁶ junto aos acampados, a partir da prática da alfabetização, pautada na Atividade Social” (SANTOS, 2021, p. 13).

Trabalhar pautado nesses conceitos foi uma escolha primordial a esse estudo, porque o letramento considera o contexto social no qual ocorre, dessa maneira, a proposta partiu da necessidade que os alunos sem-teto têm em compreender a realidade na qual estão inseridos, de forma que sejam capazes de intervir nela de forma a transformá-la. A proposta formativa, embasada na atividade social e nos multiletramentos, criou recursos e instrumentalizou os educadores na ação com os alunos visando desenvolver a mobilidade engajada nos participantes.

As pesquisas apresentadas sobre a pedagogia dos multiletramentos, pelos alunos que concluíram o mestrado profissional em Formep e que cursaram uma das disciplinas oferecidas pela Professora Dra. Fernanda Liberali, têm em comum o propósito de aproximar as temáticas abordadas na escola a partir das necessidades da vida, ou seja, os autores propuseram projetos literários, práticas pedagógicas, elaboração de material didático, planos de aula, formação de professores e formadores, práticas compartilhadas que, de alguma forma, ligaram-se a essa ideia.

Nessa direção, tanto as pesquisas dos alunos do Formep, dos integrantes do GP Lace como de outras instituições, a respeito da pedagogia dos multiletramentos, são significativas a esta investigação porque apontam uma lacuna importante a ser preenchida: avaliar qual o papel do multiletramento na construção de eventos que permitam a formação engajada por meio de: a) identificação do potencial das multimídias, da multiculturalidade, multimodalidade na criação de eventos dramáticos e b) compreensão do papel da imersão, emersão e inserção para criação de engajamento.

Assim, ao investigar o contexto educacional e a formação de professores e formadores, na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, pautamo-nos nos estudos realizados há anos pelo Grupo Lace, como alguns já citados nessa subseção, embasados nas tradições freirianas e vygotskianas (AZEVEDO; LIBERALI; TINOCO,

²⁶ Segundo Santos (2021), considera-se, portanto, que os conceitos de repertório e mobilidade são essenciais para todo e qualquer projeto de alfabetização de adultos. No entanto, para o plano de aula a que essa pesquisa se propõe, ao Movimento dos Trabalhadores Sem Teto se faz necessário dar mais um passo. Ao se tratar sobre “repertório e mobilidade” nas concepções de Busch e Blommaert, leva-se em conta toda essa parte já discutida sobre a base social da aprendizagem; no entanto, corre-se o risco de não conduzir à criticidade necessária para a capacidade de transformação da realidade. Por isso, esse impulso crítico para a transformação da realidade será denominado de mobilidade engajada nessa pesquisa (SANTOS, 2021, p. 55).

2021, no prelo). Nesse movimento, as práticas de multiletramentos foram expandidas e ressignificadas e deram origem ao multiletramento engajado²⁷ (ME) (LIBERALI, 2019; 2020c; 2022).

O ME é uma forma de organizar as práticas didáticas a partir da “perspectiva de que a educação existe para a construção de modos de participação cada vez mais amplos para todos”, visto que a visão engajada se conecta, de maneira integral, com a possibilidade de “criar e aprofundar laços entre educação e vida, uma vez que nos espaços educacionais é fomentada a possibilidade de novas formas de viver ao mesmo tempo em que é, este mesmo espaço, também uma forma de vida” (LIBERALI *et al.*, 2021, p. 238). Importante salientar que, para nós, esse pensar é sustentado pela compreensão de que a educação se pauta pelo “bem viver” (KRENAK, 2020) o que significa construir modos de vida que produzam sociedades mais equilibradas, justas, independentes e sem pobreza (VENEGAS, 2017; LIBERALI *et al.*, 2021).

Segundo Liberali *et al.* (2021, p. 239), esse processo se torna possível por meio do engajamento, que pressupõe o desencapsular do currículo como um espaço de “construção de complementaridade, reciprocidade, busca de consenso (ainda que transitório), de alegria, de viver em comunidade, de recriação de laços sociais para enfrentar juntos as vicissitudes da vida”. Assim, viver de forma plena e harmoniosa consigo mesmo, com os demais e com a natureza está na base da proposta do ME, como é explicitado no capítulo 5.

Nesse enquadre, ressaltamos a inovação que esta tese propõe para além do seu objetivo geral: investigar o papel dos eventos dramáticos na constituição de formação engajada de professores e formadores na sala de aula da pós-graduação, visto que a formação de professores e formadores foi recontextualizada em outros níveis da educação, para além da pós-graduação.

Por meio desse capítulo, apresentamos investigações no âmbito do processo de ensino-aprendizagem no Ensino Superior e/ou na pós-graduação, a complexidade da sala de aula e da constituição da aula na pós-graduação e o quanto ainda esta temática carece de aprofundamentos. Também destacamos estudos sobre o evento

²⁷Neste estudo, assim como em pesquisas realizadas pelo Grupo Lace, grafamos o conceito multiletramento engajado no singular para enfatizar que se trata de um tipo específico de multiletramento. Pautado no engajamento político, responsivo, responsável, assumido, escancarado, como transformação das condições da realidade. Dessa maneira, articulamos os estudos do NLG (1996;2000) à pedagogia da libertação de Freire (1987) e à teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky (2003).

dramático, os conceitos de prática pedagógica, perejivanie, perejivanie e vivência e pedagogia dos multiletramentos, destacando as produções dos participantes do GP Lace e dos alunos do Formep.

No próximo capítulo, antecipamos nossa escolha teórico-metodológica, pois, toda a nossa pesquisa, inclusive a organização e estruturação do curso que foi nosso contexto de investigação, foi pautado e, por isso, possível de existir, a partir dos pressupostos da PCCol.

3 VIVENCIAR E TRANSFORMAR: A ESCOLHA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Conforme nossa questão de pesquisa: “Como as práticas pedagógicas organizadas a partir de eventos dramáticos, nas aulas da pós-graduação, contribuíram na formação de formadores em uma perspectiva de transformação?”, retomamos, neste capítulo, o aspecto fulcral desta pesquisa: a relação entre drama-vivência (perejivanie), enfatizando o quanto este vivenciar possibilitou transgredir, transformar o que está posto a partir dos repertórios que constituem os patrimônios vivenciais dos sujeitos envolvidos, visto que as especificidades da pesquisa crítica de colaboração (PCCol) se conectam diretamente a esse conceito.

Na sequência, o texto discorre sobre a importância das relações entre a linguagem, a educação e o transformar da realidade, destacando como as práticas pedagógicas intencionais e a valorização da comunidade do entorno das instituições escolares, por meio da PCCol, permitiram-nos promover, nesses espaços, o confronto dialético mediante a linguagem para propor uma formação intencional dos contextos.

Por fim, são apresentados o contexto da pesquisa, os participantes, os aspectos que garantem a sua credibilidade, os procedimentos de produção, seleção e armazenamento de dados. Na parte final, descrevemos procedimentos de análise e interpretação dos dados.

3.1 A PCCOL E O VIVENCIAR EVENTOS DRAMÁTICOS

Conforme mencionado, iniciamos este capítulo retomando o aspecto fulcral desta pesquisa: a relação entre drama-vivência (perejivanie), conforme colocamos na introdução, pois, por meio dela é que os sujeitos, enquanto agentes transformadores, podem desencadear mudanças no âmbito coletivo (LIBERALI; FUGA, 2018).

Como vivenciar eventos dramáticos com o outro deixa marcas profundas nos sujeitos, esse ato permite que estes possam ressignificar e transformar a si, ao ambiente e ao outro, pois cada um de nós vive um processo único de tornar-se. Assim, novas experiências permitem a construção de outras possibilidades, o que implica em produzir novos significados, pelos sujeitos, nas mais distintas realidades (LIBERALI; FUGA, 2018).

Dessa forma, há o resgate dos repertórios de cada um em outros momentos e locais, o que exige partir destas experiências e recursos vividos e mobilizados para

construir novas possibilidades de agir. É esse movimento que marca o processo de transformação, em que o mover da linguagem, pelos sujeitos, no tempo e no espaço, transforma-se (LIBERALI; FUGA, 2018).

Sob tal perspectiva, a pesquisa, neste estudo, foi compreendida como um campo repleto de resistência, contradições, reinterpretações e surpresas, por isso, considerada como “a interconexão entre teoria e metodologias de transformação” (LIBERALI; SCHAPPER; LEMOS, 2012, p. 103), ou seja, foi organizada a partir de uma abordagem que permite o desenvolvimento de teorias, enquanto as práticas são analisadas, (re)consideradas e transformadas.

Assim, para guiar teórico-metodologicamente o caminho desta pesquisa, partimos dos estudos de Magalhães, iniciados em 1990, baseados, inicialmente, em Freire (1970), Gitlin, Siegel e Boru (1988) no que tange ao aspecto essencial da pesquisa: o empoderamento dos professores a partir da escolha de uma metodologia que permita estabelecer um processo dialógico entre pesquisador e professor, para compartilhar e discutir seus entendimentos, valores e intenções sobre suas práticas (LIBERALI et al., 2021).

Magalhães (1990; 2004; 2007; 2011) desenvolveu suas escolhas metodológicas a partir deste pensamento, ressaltando que tanto o professor quanto o pesquisador deveriam trabalhar de forma compartilhada para, de forma crítica e recíproca, compreenderem e desafiar as interpretações de cada um e de suas realidades em prol da construção do conhecimento, tendo como foco a questão teórico-prática como unidade dialética. A pesquisadora centrou suas ações no trabalho desenvolvido com os professores visando desenvolver uma relação baseada na confiança e no apoio mútuos (GOETZ; LeCOMPTE, 1984; LIBERALI et al., 2021).

Nessa perspectiva, a opção por uma metodologia crítica de pesquisa foi, acima de tudo, uma escolha política, pois o pensar crítico é a possibilidade de expansão do nosso próprio senso de ação, reconhecendo que não ter voz é ser impotente. De acordo com Giroux (2020), baseado em Freire (1967; 1997; 2008), por meio desse pensar é que entramos em um diálogo com a história e, por isso, podemos imaginar um futuro que não reproduza o presente.

Por acreditar que o processo de ensino-aprendizagem é caracterizado pela luta, compreendemos que correr riscos vale a pena (GIROUX, 2020) visto que a pesquisa crítica embasa investigações que abordam a temática da formação de educadores como profissionais críticos e reflexivos “sobre ações, objetivos, necessidades suas

dos outros envolvidos e dos contextos sociais e culturais, entendidos não de forma linear, a-histórica, mas na historicidade local e geral” (MAGALHÃES, s.d., s.p.). Assim, a PCCol tem suas bases em Vygotsky (1950; 1934), fundamentada no materialismo dialético de Marx e concebe a linguagem como central, enquanto artefato que permite a mediação entre as interações dialógicas (LIBERALI *et al.*, 2021).

3.1.1 PCCol: linguagem, educação e transformação

Magalhães, Ninin e Carrijo (2021, p. 122) ressaltam o quanto a relação entre a linguagem e a educação é crucial para criar possibilidades no processo de “constituição de sujeitos como indivíduos críticos e questionadores, constituídos em experiências vividas em comunidades/coletivos na relação com outros participantes”, pois a PCCol compreende os participantes da pesquisa como agentes reais que promovem significados por meio dos processos de produção e criação da história, visto que se pauta em uma postura política pela qual o sujeito possa questionar, conjuntamente, as ideias dos outros, enquanto abordam-se problemas complexos. Engajados nos processos de tomada de decisão, os participantes constroem um coletivo, livre, na busca por respostas adequadas às suas necessidades (LIBERALI *et al.*, 2021).

Nessa perspectiva, a escolha teórico-metodológica pela PCCol permitiu estruturar e, sobretudo, guiar os passos desta investigação para responder à questão de pesquisa: “Como as práticas pedagógicas organizadas a partir de eventos dramáticos, nas aulas da pós-graduação, contribuiriam na formação de formadores em uma perspectiva de transformação?”, porque, em momento algum, esta tese teve como proposta oferecer um modelo para transformar a sala de aula da pós-graduação, visto que cada sala de aula é única, diferente. Propomos um pensar, um agir, um sentir, o brincar, o vivenciar eventos dramáticos como possibilidade de transgredir, de transformar o que está posto a partir dos repertórios que constituem os patrimônios vivenciais dos sujeitos envolvidos.

Nossa preocupação em promover este trabalho, visto que o objetivo geral desta pesquisa foi: investigar o papel dos eventos dramáticos na constituição de formação engajada de professores e formadores na sala de aula da pós-graduação, vai ao encontro da busca por transformar a maneira como os formadores de formadores e professores vêm sendo formados ao longo dos últimos anos. E isso porque, sempre

mais, os jovens e as crianças inserem-se em contextos sociais superdiversos, o que significa que esses formadores precisam estar em consonância com essa realidade para serem capazes de criarem espaços que promovam mobilidade social e justiça social, e não contribuam para a réplica de vozes, discursos e repertórios moldados a partir de contextos pautados em estruturas raciais, classes, entre outros aspectos (LIBERALI; TANZI NETO, 2021).

Nesse cenário, propomos um olhar diferenciado às salas de aula, especificamente quanto às práticas pedagógicas, pois por meio delas valorizamos ou não a presença de todos os participantes. Segundo bell hooks²⁸ (2017, p. 18), o professor precisa “reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos”, visto que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem são constituídos por seus patrimônios vivenciais, ou seja, por todos os “meios pelos quais os sujeitos interagem com o mundo, compreendem e vivem aspectos linguísticos, culturais, emocionais e sociais” (MEGALE; LIBERALI, 2020, p. 68).

Nesse sentido, bell hooks (2017, p. 22-23) enfatizou que a voz dos sujeitos não pode ser qualquer uma, mas, sim, constituir-se enquanto “voz engajada” que não é fixa e nem absoluta, visto que deve estar em constante mudança, “sempre em diálogo com o mundo fora dela”, para que as necessidades dos alunos sejam atendidas na busca para devolver à educação e às salas de aula “o entusiasmo pelas ideias e a vontade de aprender”. A autora afirma que a sala de aula é o espaço que oferece as “possibilidades mais radicais na academia” (HOOKS, 2017, p. 23), visto que nela se faz possível transgredir, mediante um movimento que transforma a educação em uma prática de liberdade.

Para nos guiar na busca por uma pedagogia engajada, pautada na prática de liberdade (FREIRE, 1967; 1979; 1984; HOOKS, 2013; 2017; 2019), a PCCol está alicerçada em dois conceitos centrais: **crítica** e **colaboração**. O primeiro remete ao paradigma crítico de pesquisa, que busca a transformação da realidade por meio da “reflexão fundada na indissociabilidade entre teoria e prática; intersecção fundamental para a efetivação de mudanças nos contextos pesquisados e para a produção do conhecimento” (LIBERALI; SCHAPPER; LEMOS, 2012, p. 96). Assim, a investigação se dá a partir das necessidades reais do contexto e, durante o processo, promove

²⁸ A autora exige que a grafia de seu nome seja feita em letras minúsculas.

mudanças pelas atitudes de intervenção, visto que são perpassadas por reflexões que entrelaçam teoria e prática a partir das necessidades e reflexões dos participantes, na busca por novas maneiras de pensar, posicionar-se e conhecer o que já está preestabelecido (LIBERALI; TANZI NETO, 2021).

A **colaboração** é compreendida como “um processo interacional consciente de criação compartilhada, mediatizado pela linguagem, que nasce de uma prática social crítica entre indivíduos” (NININ, 2011, p. 95), ou seja, o processo se dá em determinado contexto e na busca pela reconstrução e reorganização dos saberes. Para tal é necessário que haja muita confiança entre os indivíduos, de forma que seja garantida a possibilidade de que “cada um externalize suas contribuições e receba consideração séria sobre elas” (NININ, 2011, p. 95).

Assim, o importante é pensar sobre os diferentes modos de agir, para além de reflexões simplistas entre as relações de poder e conhecimento. É uma busca pautada em criar bases teóricas e práticas em um espaço social democrático de interações horizontais, guiada por interações dialógicas em prol do desenvolvimento humano, e não marcada por disputa de poder e controle (LIBERALI; TANZI NETO, 2021, no prelo).

Nesse contexto crítico-colaborativo da pesquisa, segundo Liberali e Tanzi Neto (2021), existe uma agência (colaborativa, relacional e transformadora) que permite aos participantes se desenvolverem de maneira a enfrentar as contradições existentes neste processo, a fim de se engajarem na transformação por meio de seus diferentes repertórios. Nesse sentido, compreendem o papel e a importância do outro e da sua participação com ele, engajados em suas demandas a partir da possibilidade do reconhecimento que o outro é um apoio a si mesmo. Sob essa ótica, os participantes são tidos como agentes colaborativos e transformadores, envolvidos na transformação das condições de vida de suas comunidades.

No entanto, para que os sujeitos sejam, efetivamente, agentes colaborativos e transformadores, a agência não pode ser entendida como “qualquer ação do sujeito, mas como ações intencionais e conscientes, que estejam relacionadas a necessidades e interesses coletivos dos participantes e sejam transformadoras do *status quo* e de modos de agir no mundo” (MAGALHÃES; NININ; CARRIJO, 2021, p. 131-132).

Esta escolha é possível e viável porque compreendemos a colaboração-crítica como a possibilidade, entre as diversas vozes dos sujeitos, de administrar, por meio

do diálogo, as tensões e os conflitos que emergem da contradição. E é da contradição que ocorrem as mudanças pessoais e sociais das quais os sujeitos emergem a partir da mudança de ideias e práticas, pois aprendem a pensar e agir de diferentes maneiras a partir do apoio mútuo (HARVEY, 2014; LIBERALI *et al.*, 2021).

Segundo Liberali *et al.* (2021), a contradição é condição central para o processo de coconstrução de sentido crítico para mudar as realidades. Pelo debate de conceitos, valores, ideias, os sujeitos correm riscos cognitivos e emocionais, enquanto repensam os fundamentos de suas ações e interesses.

Nesse processo, relacional e transformador do colaborar criticamente, são criadas possibilidades para que todos os participantes dos contextos educacionais e de formação, intencionalmente, enfrentem as contradições e reflitam, criticamente, sobre seus modos de pensar e agir, criando a possibilidade de organizar a educação como uma prática de liberdade em contraposição às práticas de dominação ainda em voga em várias partes do mundo (FREIRE, 1970; HOOKS, 2017; LIBERALI *et al.*, 2021).

A educação como prática de liberdade é pautada no princípio de que todos podem aprender. Os alunos são vistos como seres humanos integrais, “com vidas e experiências complexas, e não como meros buscadores de pedacinhos compartimentalizados de conhecimento” (HOOKS, 2017, p. 27). Para tanto, a educação progressiva e holística, conhecida como pedagogia engajada, enfatiza o bem-estar, ou seja, o compromisso dos professores com seu processo de “autoatualização” para que promovam o seu próprio bem-estar, pois, somente desta maneira, serão capazes de fortalecer e capacitar seus alunos (HOOKS, 2017).

Nessa direção, o conhecimento deve ser significativo, promovido a partir da ligação entre o que os alunos aprendem com a sua experiência e vivência global de vida. Assim, caberá aos alunos assumirem a responsabilidade por suas escolhas. Em toda sala de aula pautada pelo modelo holístico de aprendizado, “será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo” (HOOKS, 2017, p. 35).

3.1.2 PCCol: práticas pedagógicas intencionais e engajamento

Em consonância com esse aporte teórico, Liberali e Tanzi Neto (2021) expandiram a temática ao compreender e exemplificar como é possível que as

instituições educativas se tornem espaços sociais democráticos para agência transformadora, tendo como sujeitos os professores, alunos e demais sujeitos que compõem seus contextos.

Esses autores, apoiados nos estudos de Engeström (2006; 2011) e Virkkunen (2006), partiram do conceito de agência para investigar o desenvolvimento dos sujeitos no processo de transformação de suas realidades sociais. Por agência, entende-se “a expansão do engajamento das competências no mundo e a ruptura de padrões de ação preestabelecidos nos papéis dos sujeitos, a partir da tomada de iniciativas para transformá-los” (LIBERALI; TANZI NETO, 2021. p. 437²⁹).

Para tanto, foi necessário considerar que os participantes fazem parte de diferentes contextos sociais, marcados pela superdiversidade, em um mundo globalizado, por isso, fazendo-se urgente propor formas de transformação social a partir de espaços que promovam, efetivamente, a mobilidade social e a justiça social, indo, assim, em outra direção das agências preestabelecidas quanto à classe social, cultural, étnica, entre outras (LIBERALI; TANZI NETO, 2021).

Dessa forma, pelas práticas pedagógicas intencionais e pela valorização da comunidade do entorno das instituições escolares, a PCCol permite-nos promover, nesses espaços, o confronto dialético mediante a linguagem, com isso, visando propor uma formação intencional dos contextos para (re)afirmar que “essa vida [...] é aquela vivida com outros, na medida em que, seja eu quem for, serei transformado pelas minhas conexões com os outros” (ROCHA, 2021, p. 15).

Por meio das três características centrais da PCCol: a) o sujeito em sua singularidade integral, ou seja, o sujeito dotado do direito de ter sua voz ouvida e valorizada; b) o sujeito aberto à crítica, que significa o sujeito como aquele que se abre para ser questionado e criticado em sua existência e humanidade e que se reconhece como diferente; e c) a coletividade como central, isto é, o sujeito que se pauta nos interesses, necessidades, desejos da coletividade, enfatizados na produção da realidade, e os indivíduos são respeitados e questionados para serem expandidos coletiva e singularmente em novas possibilidades de ser (LIBERALI *et al.*, 2021), evidenciamos o cerne da pesquisa de intervenção crítica: a preocupação em criar espaços coletivos que possibilitem aos participantes questionarem, de forma conjunta,

²⁹ No original: Agency can be understood as the expansion of engagement of skills in the world and the rupture of pre-established patterns of action in subjects' roles, from taking initiatives to transform them (ENGESTRÖM, 2006, 2011).

todas as ideias aventadas ao mesmo tempo que abordam problemas complexos (LIBERALI *et al.*, 2021).

Assim, na análise de dados, destacamos que todos os participantes do curso foram vistos como sujeitos em sua singularidade integral, ou seja, nosso olhar, para o outro, foi guiado pelo olhar com justiça, concebendo-os como sujeitos que têm o direito de terem suas vozes ouvidas e valorizadas, independentemente de suas condições de vida, porque são seres humanos com o direito de estarem no mundo (primeira característica da PCCol).

A seleção dos assuntos realizamos de forma adequada à crítica, o que significa, que questionar o outro é o maior respeito que se pode ter por ele, visto que é uma pessoa integral e valorizada em sua existência e humanidade reconhecidamente diferente (segunda característica da PCCol).

Por fim, consideramos a coletividade como central, pois tanto a integridade do sujeito como seu questionamento são relevantes enquanto parte da construção crítica de um mundo justo para todos. Dessa maneira, necessidades, interesses e vontades do coletivo tiveram ênfase na produção da realidade (terceira característica da PCCol) (LIBERALI *et al.*, 2021).

Esse posicionamento nos remete à ideia de engajamento que, na obra de Freire, é compreendido a partir das premissas: **compromisso ético e político, conscientização, compromisso histórico e práxis**. Assim, “a vida e a obra assumem a dimensão de [...] denúncia e de anúncio”, o que significa, “abertura na perspectiva da utopia, no horizonte da esperança, dimensões sem as quais a ação careceria inteiramente de sentido” (ANDREOLA, 2010, s.p.).

Para assumir **compromissos**, o sujeito precisa ser comprometido com a realidade do mundo em que vive, de modo a transpor os limites impostos, transformando e sabendo-se transformar pela própria criação. É **estar no mundo** de forma ativa, crítica, consciente do seu papel na sociedade, e não adaptado a ela (VASCONCELOS; BRITO, 2014).

Freire (1979; 2008) pontua que aquele que ensina não se deve colocar em uma posição de superioridade, mas, sim, manter-se em uma posição humilde; daquele que comunica um saber a outros, e este saber é relativo, visto que cada qual é possuidor de um saber. Ao pontuar essa posição, pensando no professor, o autor nos expôs a raiz da educação: pensar o sujeito enquanto um ser inacabado, que é capaz de refletir sobre si mesmo e, a partir de determinada realidade, manter-se na busca pelo que é.

Para tanto, Walsh (2022, p. 169), embasada nos estudos de Freire (1967;1979; 2008), afirma “que o amor é uma parte importante da prática da liberdade dirigida à realidade, a realidade vivida”, pois é uma emoção que constitui o ser humano, “de estar e ser, sendo em e com o mundo”. Em tal vertente, educar, em meio as nossas adversidades, agravadas pelo final de um mandato de extrema direita, que não respeita a democracia³⁰, significa promover a reflexão e a ação do sujeito sobre o mundo para transformá-lo, por isso, configura-se como um ato de amor, de coragem, de luta, de prática, de liberdade dirigida à realidade, pois, como referido, se existe uma prática de dominação, há uma prática de liberdade (WALSH, 2022; FREIRE, 1967).

Pensar em uma prática de liberdade é compreender que o ser humano é marcado pelas relações que estabelece no e com o mundo, sejam elas pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas. Esta característica o distingue, literalmente, dos animais que não estabelecem relações, mas, sim, contatos, típicos de sua espécie. Dessa maneira, o sujeito “não apenas está no mundo, mas com o mundo”, o que significa estar aberto à sua realidade, a partir do ente de relações que é (FREIRE, 1967).

Freire (1967) ressalta que não basta ao sujeito somente estar no mundo, em uma posição de passividade. Faz-se necessário estar para além de mero espectador, estar como alguém capaz de interferir, de transformar sua realidade, visto que o ser humano é herdeiro da experiência adquirida, que é capaz de criar e recriar, integrar-se nas condições de seu contexto, na busca por respostas aos seus desafios, lançando-se na história e na cultura.

A integração ao seu contexto, no sentido de não apenas estar nele, mas com ele, para além da adaptação, da acomodação ou do ajustamento, é o que permite ao sujeito ir além, visto que se aperfeiçoa conforme sua consciência se torna crítica, pois, se assim não o fosse, o sujeito teria sua liberdade suprimida, restando ajustado ou acomodado à realidade imposta, com isso, sacrificando sua capacidade criadora (FREIRE, 1967).

Nesse cenário, compreendemos ser de extrema necessidade a permanente atitude crítica, porque é a única maneira pela qual o sujeito poderá superar as atitudes de ajustamento ou acomodação que marcam sua época (FREIRE, 1967; 1979; 2008). O sujeito necessita desenvolver sua **consciência crítica** e, para tal, deve ser formado

³⁰ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/jair-ja-era/> Acesso em: 4 nov. 2022

por meio de uma educação “que valorize a reflexão, que forme um ser crítico, questionador e transformador da sua própria realidade” (VASCONCELOS; BRITO, 2014, p. 62), como um **sujeito e sua época**, visto que “formam-se as épocas históricas na medida em que o homem, sujeito que é, pensa, cria, recria e decide” (VASCONCELOS; BRITO, 2014, p. 121).

Nesse sentido, Walsh (2019, p. 100) declara que escreve gritando, ou seja, que grita enquanto escreve, pois compreende os gritos como “mecanismos, estratégias e ações de luta, rebeldia, resistência, desobediência, insurgência, ruptura e transgressão ante a condição imposta de silenciamento” acumulados.

Por meio do seu grito, outros gritos se juntam ao dela, inclusive o nosso, que já não aguentamos mais viver entre situações de horror e dor entre tantas pessoas que sofrem frente a estratégia do “projeto-guerra de morte que está em plena operação e com a tormenta que agora nos vem em cima” (WALSH, 2019, p. 102).

Walsh (2019, p. 106) propõe transgredir por entre as fissuras e as gretas, ou seja, no local onde “moram, brotam e crescem os modos-outros”, as pequenas esperanças. É uma proposta de mudança a partir do local e lugar que ocupamos, atuamos, posicionamo-nos politicamente, epistêmica, ética e estrategicamente. São as transgressões, as rupturas e os deslocamentos pautados no olhar para nós mesmos e de forma crítica, é o exercício do “aprender a desaprender para reaprender a pensar, atuar, sentir e caminhar de modo descolonial, individual e coletivo” (WALSH, 2019, p. 106).

Esta pesquisa vai ao encontro desta proposta, porque agimos no ambiente acadêmico, especificamente, na sala de aula da pós-graduação do mestrado profissional em educação, pautados pela PCCol no “estar-fazer-ser-sentir-pensar-saber-viver muitas” [possibilidades] de “fazer fender, fissurar” (WALSH, 2019, p. 106).

Para bell hooks (2013; 2017; 2019), por acreditar e trabalhar em prol de uma educação como prática de liberdade, pautados por uma pedagogia engajada, temos de, como responsabilidade coletiva conosco e com os grupos oprimidos e nas comunidades acadêmicas das quais participamos e às quais pertencemos, promover espaços acadêmicos e sociais pautados na promoção dos princípios da educação como prática da liberdade. Essa responsabilidade coletiva só é alcançada mediante o diálogo, pois, de acordo com Freire (1967) e Walsh (2022), este se dá por meio de uma relação horizontal que “nasce de uma matriz crítica e produz crítica [...] [que] se nutre do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança, [...] uma pedagogia

de comunicação com que vencer o desamor acrítico do antidiálogo” – tão presente atualmente (WALSH, 2022; p. 173).

Posto isso, o foco da nossa investigação esteve no engajamento com a vida, com a transformação. E, pelo multiletramento engajado (LIBERALI, 2022, p. 134), foi possível, nesta investigação, atender à demanda por um “engajamento profundo com a realidade vivida”, pautado na necessidade “de sua transformação por todos e da importância da educação nesse processo”.

Para tanto, a escolha metodológica no que tange à estruturação das práticas pedagógicas do curso em estudo foi pautada pelo processo de transformação da prática proposto pela PCCol, ou seja, o transformar da prática “em práxis crítica, inovadora e criativa, que não incorpora somente a participação, mas também o diálogo, a ação-reflexão-ação e a conscientização, como possibilidade de superar a consciência comum [...] presente na prática empírica” (OLIVEIRA; MAGALHÃES, 2011, p. 58).

Dessa forma, os autores ressaltam que transformar a prática é algo muito complexo e repleto de obstáculos e resistências. E estes podem vir da própria instituição educacional ou, ainda, da forma como são realizados os momentos de formação profissional que insistem em manter distanciadas a teoria da prática em sala de aula (OLIVEIRA; MAGALHÃES, 2010).

Romper com essa estrutura de formação de formadores foi o ideal percorrido, pois pensar a educação por meio do multiletramento engajado é entender a sala de aula e os momentos de formação de professores e formadores como “um espaço propício para o exercício da “ativa posição responsiva”, desde que sejam planejadas situações favoráveis ao confronto situado de posições” (AZEVEDO; LIBERALI; TINOCO, 2021, no prelo).

Segundo os autores, se não incluirmos os alunos e os seus formadores no “jogo entre discurso e contradiscurso” para tomarem posição em uma “situação de interdependência discursiva, não será possível concretizar práticas educativas que estejam comprometidas com o bem comum” (AZEVEDO; LIBERALI; TINOCO, 2021, no prelo).

Entretanto esses autores alertam que essa escolha pode vir a tornar-se uma “dinâmica de risco”, de acordo com Grácio (2020), “visto que todos estão suscetíveis a críticas na defesa de suas posições, contudo, é uma postura emergente para os professores” e seus formadores que “optam pela mudança e por colaborar para a

existência de uma sociedade democrática e inclusiva, que rejeita a discriminação, o preconceito, a desonestidade intelectual e a falta de ética” (AZEVEDO; LIBERALI; TINOCO, 2021, no prelo).

Com essa perspectiva, ao estruturar didaticamente a disciplina no curso do mestrado profissional em educação, pautado pelas ações que organizam as práticas do multiletramento engajado: “imersão na realidade, construção crítica de generalizações e produção de mudança social, tendo base em imersão, emersão, inserção, formas propostas por Freire” (LIBERALI, 2022, p. 134), (re)firmamos nosso compromisso com a pedagogia engajada pelo entrelace com o conceito de patrimônio vivencial e a escolha pela pesquisa crítica de colaboração. Esse entrelace permite “a construção de um espaço heterogêneo, intercultural e marcado politicamente”, de forma a promover, na sala de aula da pós-graduação, um espaço para além da promoção da demanda-do mercado marcada pela “formação de profissionais, técnicos e/ou gente para operar e manter o sistema” (LIBERALI, 2022, p. 127).

Promovemos, com isso, a formação de professores e formadores de modo a inspirar os alunos enquanto “corpos vivos para uma Terra viva [que] contribua para a formação de seres humanos em processo de constituição como uma realização social” (LIBERALI, 2022, p. 127). Conforme já mencionado, o foco desta pesquisa deu-se no engajamento com a vida, com a transformação, por isso, pautado nos pressupostos da PCCol e em sua conexão direta com o conceito de patrimônio vivencial; o que é essencial para vivenciar as ações do multiletramento engajado, com base nos pressupostos da imersão, emersão e inserção da realidade, propostos por Freire e aprofundados no próximo capítulo.

No próximo tópico, apresentamos o contexto da pesquisa, os participantes e os procedimentos de produção, seleção e armazenamento de dados.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA: A PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC-SP)

A PUC-SP está localizada no bairro de Perdizes, na região oeste da capital paulista, desde o ano de sua fundação, em 1946, conhecido por ter um vasto comércio entre as ruas Cardoso de Almeida e Turiaçu. O espaço que a universidade ocupa, no *campus* Monte Alegre, está circunscrito às ruas Monte Alegre, João Ramalho, Ministro Godoy e Bartira. Sua localização é privilegiada porque está próxima ao centro e à

Avenida Paulista e abriga muitas escolas particulares, universidades e prédios residenciais, como podemos visualizar na figura 2.

Figura 2 - Vista em 3D da PUC-SP



Fonte: Google (2021)³¹

Em 1948, as Irmãs Carmelitas deixaram o mosteiro que ficava nesse local e doaram-no à universidade, por isso, a arquitetura mantém o estilo neocolonial. A PUC-SP foi fundada a partir da junção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento e da Faculdade Paulista de Direito. Naquele momento, sua missão era formar lideranças católicas e os filhos da elite paulista.

De acordo com o *site* oficial da instituição, a partir do final da década dos anos de 1960, a universidade começou a construir seus alicerces quanto à sua qualidade acadêmica vinculada à preocupação social. Desde então, é reconhecida por suas propostas ousadas, como a criação do primeiro curso de pós-graduação no país e o surgimento do Ciclo Básico de Ciências Humanas. A universidade passou, então, a funcionar ancorada no ensino, na pesquisa e na extensão.

Um grande marco em sua história foi colocar-se na linha de frente do combate à ditadura militar como defensora da liberdade, dos direitos e da democracia. Manteve seu posicionamento político e, nos anos de 1980, a universidade cresceu em número de alunos e cursos oferecidos, destacando-se como a primeira instituição de Ensino Superior no Brasil a ter voto direto dos estudantes, professores e funcionários para escolha dos reitores.

³¹ Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/@-23.5430084,-46.6683501,343a,35y,328.22h,62.48t/data=!3m1!1e3!5m1!1e4> Acesso em: 30 jul. 2021.

A universidade mantém seu caráter ousado e inovador, por isso, a PUC-SP propôs novos cursos e pós-graduações, além de investir em cursos tecnológicos superiores. Houve uma expansão territorial e, nos anos 2000, foram criados dois *campi*: Santana e Barueri.

Posicionamento. Preocupação social. Ousadia. Inovação. São esses alicerces que se mantêm até hoje na universidade, inclusive no enfrentamento à Pandemia da Covid-19. A partir de sua história é possível afirmar que há um elo muito forte entre a universidade e a educação, considerando todos os seus cursos que reforçam a maneira politizada de pensar de seus formadores e estudantes.

Dessa forma, enquanto aluna desta universidade e integrante do GP Lace, a escolha por estruturar esta investigação a partir da PCCol visou sustentar a ideia de que os sujeitos, em coletividade, podem construir novas “possibilidades e realidades a partir da crítica engajada nos contextos vividos” (VENDRAMINI-ZANELLA *et al.*, 2021, p. 1).

E esse aspecto, especificamente, no que tange ao contexto escolar e ao de formação de professores e formadores, pois, nestas realidades, o Lace tem uma trajetória longa de “reflexões, intervenções, contradições e mudanças que [nos] movem na criação de alternativas para resistir-expandir em meio a crises sócio-histórico-culturais”, de modo a contribuir para a constituição de um processo dialético pelo qual as relações sociais são transformadas, ao mesmo tempo que transformam a si mesmas em colaboração com os outros (VENDRAMINI-ZANELLA *et al.*, 2021, p. 2).

Assim como a PUC-SP se mantém atenta e em constante movimento para promover uma educação que esteja em consonância com o seu tempo e com as necessidades de seus alunos, colaboradores e comunidade, o GP Lace lida com a vida que “é mais profunda, mais ampla do que sua expressão exterior. Tudo nela muda” (VYGOTSKY, 1931/2007 *apud* VENDRAMINI-ZANELLA *et al.*, 2021, p. 2).

Nesse cenário, o sujeito não se pode contentar em se sentir diminuído e até acomodado, tido como um mero espectador da realidade que vive. Por meio da pesquisa crítico-colaborativa em prol de uma pedagogia engajada, ganha valor, nesta investigação, o lidar com as contradições que permeiam o viver dos sujeitos, ou seja, conseguir perceber e administrar as fortes “contradições que se aprofundam com o choque entre valores emergentes, em busca de afirmação e de plenificação, e valores do ontem, em busca de preservação” (FREIRE, 1967, p. 45).

Vivenciar este choque é viver o drama, visto que momentos assim são extremamente desafiadores e, por isso, criam situações pelas quais os sujeitos podem transformar-se, transformar o ambiente e os outros (FREIRE, 1967, p. 45).

De acordo com esse pensar e vivenciar, propusemos investigar o papel dos eventos dramáticos na constituição de formação engajada de professores e formadores na sala de aula da pós-graduação, para que outra maneira de formar formadores e professores (da Educação Básica e do Ensino Superior) fosse apresentada enquanto possibilidade de mobilizar novas atividades que permitam a expansão da potência dos participantes, ou seja, a capacidade de pensar, existir, agir, e, resistir (VENDRAMINI-ZANELLA *et al.*, 2021).

3.2.1 A concepção do mestrado profissional em educação na PUC-SP

Esta investigação teve como contexto o mestrado profissional, pensado para contemplar as necessidades do profissional que atua no trabalho pedagógico em escolas ou em outras instituições educativas.

Aqui, novamente, em primeira pessoa, ousou dizer que é muito mais do que isso, pois, quando ingressei neste curso, pelos idos de 2014, compondo a segunda turma, já atuava como professora e formadora de professores há mais de 10 anos e não tinha clareza do quanto nossas escolhas, nos momentos de formação e nas aulas (práticas pedagógicas), eram complexas, tensas e políticas, por isso, constituintes da profissão docente.

Foi somente ao concluir o curso em Formep, quando estava finalizando a escrita do trabalho de conclusão (dissertação), que pude entender o quanto mudar a metodologia de ensino, inserir tecnologias digitais em sala de aula, implica uma mudança de caráter pessoal, de práticas e valores, para além da profissional (AMORIM, 2015).

Desde então, porto momentos e vivências muito dramáticos e, por isso, extremamente significativos ao vivenciar o mestrado profissional. Desde as trocas entre os colegas e os professores em aula, o aprendizado, a partilha, as buscas, as dúvidas e, acima de tudo, as inquietações entre o que fui compreendendo por meio das leituras e discussões com o que me é ou não permitido realizar no contexto escolar e no de formação.

Ter coragem de ingressar e participar, ativamente, do meu processo de formação em Formep foi um divisor de águas em minha trajetória, visto que, para além de conquistar um sonho e tentar fazer a diferença onde e com quem atuo, em busca da aproximação da escola básica com a universidade, para além do discurso, (re)construí meu patrimônio vivencial e enfrentei questões que antes não identificava no fazer docente.

Segundo André (2012), com exceção de ações pontuais realizadas pelas Secretarias de Educação, que fomentam seus próprios programas de formação continuada, até meados da segunda década dos anos 2000, é desconhecido em nosso país cursos voltados especificamente para esse público, tanto nas universidades quanto em outras instâncias.

Atentas a esse cenário e buscando contribuir com a formação desse grupo específico de profissionais, algumas professoras da pós-graduação, com vasta experiência em pesquisa, orientação e aulas no programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP, elaboraram, em 2012, uma nova proposta de curso para a pós-graduação *stricto sensu*, o então: Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores.

O curso tem como meta contribuir para o desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos, professores, diretores, entre outros profissionais que atuem nas instituições educativas e queiram investigar sobre as demandas dessas instituições. Nas palavras da professora Marli André (2012, p. 4):

O desenvolvimento profissional implica a reflexão crítica sobre a prática, o domínio de conhecimentos específicos e o desenvolvimento de habilidades, atitudes, disposições para planejar, implementar e avaliar ações de melhoria dos processos pedagógicos.

Por isso, o objetivo geral dessa nova proposta de curso é aproximar a universidade da escola e vice-versa, a formação e o contexto de trabalho (ANDRÉ, 2012), conforme evidenciado em alguns depoimentos de egressos do programa, selecionados a partir da *fanpage*³² do programa no Facebook³³, citados na próxima subseção.

³² Disponível em: <https://rockcontent.com/br/blog/fanpage/> Acesso em: 5 nov. 2022

³³ Disponível em: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100057614012621> Acesso em: 5 nov. 2022

3.2.1.1 O mestrado profissional no programa Educação: Formação de Formadores (Formep)

A área de concentração do Mestrado Profissional: Formação de Formadores é a ação pedagógica e a avaliação. Prioriza os profissionais que atuam na Educação Básica, compreendidos como o formador, ou seja, aquele que faz a mediação entre os professores, os alunos e o conhecimento.

O programa tem duas linhas de pesquisa: 1. Desenvolvimento profissional do formador e práticas educativas; e 2. Intervenções avaliativas em espaços educativos. A primeira tem como eixo estruturante a formação profissional do formador de professores, o que possibilita refletir sobre a prática e apropriar-se de conhecimentos específicos. As ações formativas exigem uma mobilização de saberes na atuação com os professores dos diferentes segmentos, buscando contribuir com um trabalho pedagógico de qualidade engajado no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes.

A segunda tem como objetivo instrumentalizar o formador no planejamento e no aperfeiçoamento da sua ação educativa, não só em sala de aula, mas na instituição de ensino como um todo, pois é necessário que o formador tenha consciência de suas ações em sua prática, no que tange à compreensão dos diagnósticos e na produção de propostas pedagógicas mais efetivas a partir da análise dos resultados de avaliações externas (ANDRÉ, 2012).

A estrutura curricular do curso é composta por disciplinas obrigatórias do programa e das linhas de pesquisa, disciplinas optativas e atividades complementares. Os alunos optam por uma das linhas de pesquisa e podem cursar a outra disciplina da linha de pesquisa como optativa. Além das disciplinas, os alunos precisam cumprir créditos em atividades complementares como seminários, grupos de estudo, palestras, atividades culturais, entre outras.

Ao término do curso, o pós-graduando deverá entregar um trabalho final de conclusão do mestrado em formato semelhante a uma dissertação do mestrado acadêmico. Contudo o foco é voltado à análise de situações específicas da educação escolar. O prazo mínimo para realização do mestrado é de três semestres, podendo ser prorrogado por mais um, não ultrapassando o total de dois anos (REGULAMENTO DO CURSO, 2016).

Conforme mencionado na subseção anterior, foram selecionados alguns trechos dos depoimentos de egressos do Formep (Quadro 9), para aproximar o leitor do quanto esse formar é singular, colaborativo-crítico, intenso. Importante dizer que esses trechos de falas estão editados em vídeos, compartilhados via *link* na *fanpage* do Formep em Facebook. Foram enviados, espontaneamente pelos egressos do programa na ocasião da criação da página para aproximar os usuários das conquistas dos alunos.

Quadro 9 - Depoimentos dos egressos do Formep

Egressos	Depoimentos
 Milena Carmona Egressa da 7ª turma – 2019	<i>“Olá eu sou a Milena, eu fui aluna do Formep de 2019 a 2021 [...] Nesse período eu vivenciei como professora de Língua Inglesa o período crítico da Pandemia onde todos nós, educadores, tivemos que mobilizar diferentes saberes para dar conta das demandas emergenciais do ensino remoto. E foi graças a estrutura do curso, e , sobretudo aos professores do Formep que eu consegui atrelar as teorias diretamente à minha prática pedagógica [...] Essa experiência fez com que eu refletisse criticamente sobre a minha prática pedagógica como professora e possibilitou também que hoje eu me tornasse coordenadora pedagógica em uma renomada escola da cidade de São Paulo³⁴.”</i>
 Daniela Mucci Egressa da 7ª turma - 2019	<i>“Olá, eu sou Daniela, sou egressa do Formep [...] Eu ingressei o programa em 2019, como diretora de escola pública. Procurei o Programa por conta das linhas de pesquisa porque sentia necessidade de olhar para o meu contexto. Melhorar os dados da escola, refletir sobre as práticas formativas que aconteciam na unidade escolar. Foi exatamente o que eu encontrei no Formep. [...] Faço destaque ao acolhimento... que desde o processo seletivo até o momento da defesa eu me senti numa rede de apoio, em um processo extremamente colaborativo e isso foi muito significativo pra mim porque foi minha primeira experiência numa grande pesquisa [...] O Formep nos impulsiona há novas perguntas e, são dessas novas perguntas que surgem as</i>

³⁴ Depoimento extraído do vídeo publicado na *fanpage* do Formep PUC-SP no Facebook. Disponível em: https://fb.watch/gBxlf_5jBv/ Acesso em: 4 nov. 2022

Egressos	Depoimentos
	pesquisas e aí sim a nossa dissertação. É um programa que eu trago hoje para minha prática³⁵
 Elisângela Nogueira Egressa da 6ª turma - 2018	<i>“Participar das aulas com as professoras Laurizete, Laurinda, Vera Placco e Fernanda Liberali, entre outras, me trouxe uma aprendizagem inesquecível. Com isso nesse ano de 2021, eu fui convidada, é, eu já era coordenadora pedagógica da rede municipal de São Paulo e fui convidada para ser formadora de coordenadores pedagógicos. Atualmente estou na DREI Penha, né? Atuo na diretoria regional da Penha e atuo com aproximadamente 80 coordenadores pedagógicos do ensino fundamental e da EJA. Fazendo a formação desses formadores. Então pra mim o Formep foi uma experiência espetacular que me transformou e que transformou também a minha atividade profissional.”³⁶</i>
 Ednaldo Torres da Silva Egresso da 2ª turma – 2014	<i>“Olá, eu sou o professor Ednaldo [...] o curso proporcionou-me ampliar o olhar para a formação docente e para formação de professores coordenadores. Toda a bibliografia do curso, todo o cuidado dos professores, a experiência dos professores, tanto a experiência dos professores quanto as publicações destes professores, favoreceram refletir sobre as estratégias formativas e contribuir para uma formação que contemplasse a reflexão sobre a prática [...] Esse curso tem contribuído para minha prática profissional até o dia de hoje, pois atuo como supervisor de ensino [...] Após o curso também ingressei na faculdade para lecionar no curso de Pedagogia e no próximo ano concluirei o Doutorado, em Língua Portuguesa na Puc-SP”³⁷.</i>

Fonte: elaboração da autora

Vivenciar. Período crítico. Mobilizar diferentes saberes. Refletir criticamente. Prática Pedagógica. Acolhimento. Rede de apoio. Perguntar. Pesquisar.

³⁵ Depoimento extraído do vídeo publicado na *fanpage* do Formep PUC-SP no Facebook. Disponível em: <https://fb.watch/gBAyCVqA4f/> Acesso em: 5 nov. 2022

³⁶ Depoimento extraído do vídeo publicado na *fanpage* do Formep PUC-SP no Facebook. Disponível em: <https://fb.watch/gBwtcSQ0NG/> Acesso em: 4 nov. 2022

³⁷ Depoimento extraído do vídeo publicado na *fanpage* do Formep PUC-SP no Facebook. Disponível em: <https://fb.watch/gBBArTAWH1/> Acesso em: 5 nov. 2022

Transformação de si. Transformação da prática. Transformar. Eis algumas das marcas, ditas pelos alunos do Formep, sobre a força e o poder da educação a partir de uma postura “conscientemente crítica diante de seus problemas” (FREIRE, 1967, p. 56).

Em consonância com este pensar e agir, na próxima subseção, apresentamos a disciplina que foi o contexto desta pesquisa, bem como sua gestação a partir de cursos anteriores e da constante busca por uma formação docente engajada.

3.3 A DISCIPLINA: MULTICULTURALIDADE, MULTIMÍDIA E MULTIMODALIDADE NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E DE FORMADORES

A disciplina foi pensada e estruturada a partir do processo histórico dos cursos ministrados anteriormente, em Formep, pela Professora Dra. Fernanda Liberali. Conforme mencionado no capítulo anterior, a atuação da professora neste programa se deu a partir do ano de 2017. Na ocasião, a disciplina oferecida era “Formação de educadores e de formadores por meio de processos tecnológicos e redes sociais”, a fim de formar os educadores e formadores por meio das interfaces teórico-metodológicas da inserção multirreferencial e complexa das TDIC.

De acordo com Mendes (2019), os temas centrais que permearam as aulas foram: “O desenvolvimento reflexivo do professor”, “Articulação entre argumentação e multimodalidade em contextos escolares” e “Gestão escolar na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórica-Cultural”, pois o objetivo da disciplina, entre outros, era criar oportunidades para que os participantes pudessem usar as mesmas tarefas desenvolvidas no curso, em seus contextos de trabalho de acordo com suas necessidades.

Em artigo publicado recentemente, Amorim e Liberali (2022, s.p.) apresentaram dados produzidos ao longo dos anos de 2017, 2018 e 2019, em disciplinas ministradas em Formep, sobre a relevância do papel das mídias e sua contribuição à sala de aula, destacando que as pesquisas “podem ir além das preocupações teóricas e estritamente acadêmicas na direção de contextos de transformação ativa da realidade educacional de pós-graduandos”, assim como o escopo desta investigação.

Dessa maneira, as autoras consideram que são as transformações e as condições reais da vida atual que necessitam de propostas curriculares que criem

territórios pautados na “multiplicidade de percepções e de formas de agir, ser e sentir e para a reflexão constante sobre a práxis como ‘forma de ensinar’ e como ‘conteúdo do ensino” (AMORIM; LIBERALI, 2022, s.p.), visto que essa ação pressupõe movimentos de crise e superação de maneira colaborativa.

A partir desses pressupostos, que a disciplina Multiculturalidade, Multimídia e Multimodalidade na Formação de Educadores e de Formadores fora concebida. O objetivo foi discutir e aprofundar os conceitos multiculturalidade, multimídia e multimodalidade como base para a formação e a ação de educadores e de formadores. Especificamente, focalizou a vivência de experiências com várias mídias, múltiplos modos e múltiplas culturas e possibilidades de interpretação da realidade. Explorou diferentes recursos semióticos para externar posicionamentos diversificados.

O planejamento foi pautado nos conceitos teóricos que nomearam a disciplina e na análise de propostas de aulas, reuniões, sessões individuais, encontros com pais e demais atividades do contexto escolar, perpassadas pela diversidade de pensamentos e de formas de significar.

A disciplina foi ministrada pela Professora Dra. Fernanda Liberali, durante o 1º semestre de 2019, antes da pandemia, de forma presencial e virtual, às quintas-feiras, no horário das 19 às 22 horas. Ao todo foram realizados 17 encontros, nos quais os alunos discutiram os assuntos propostos pela professora e pelos monitores da disciplina. Também houve aulas teóricas e expositivas, tarefas em grupos, individuais, projetos integrados, entre outros. No entanto, o último encontro foi um momento diferente dos anteriores, pois não contou com a presença de todos os participantes. A professora organizou um horário individual com aqueles que quisessem sua orientação em outros trabalhos para além da disciplina em tela.

Cabe ressaltar que desses 17 encontros, três foram a distância, disponibilizados no AVA Moodle e no mural via aplicativo *Padlet*. As mediações foram feitas pela professora e pelos monitores, de forma síncrona, via grupos no WhatsApp (um grupo com o contato de todos os participantes da disciplina e outro somente com o contato da professora e do grupo de monitores).

Quando presenciais, as aulas aconteciam na sala de aula interativa, porque havia uma mobília adequada aos trabalhos em grupos, com tomadas espalhadas pelo local para uso dos alunos, ar-condicionado, um projetor, um *notebook*, uma lousa

digital, áudio (caixa de som) e uma grande lousa branca para escrita dos participantes, como pode ser visto no quadro 10.

Quadro 10 - Especificidades da sala de aula interativa

		
(a) lousa digital (b) ar-condicionado	(c) projetor (d) tomadas	(e) mobília (f) quadro branco

Fonte: acervo da autora

Durante as aulas, não havia intervalo, então, os participantes saíam da sala no momento que julgassem adequado, e alguns traziam seus lanches. Todos os participantes levavam seus dispositivos eletrônicos: celulares, *notebook*, *tablet*, entre outros, para usarem na elaboração das tarefas propostas.

Geralmente, a aula era organizada com momentos de fala da professora e dos monitores, sempre, em busca da participação de todos. Para isso, eram feitas várias perguntas pertinentes ao assunto proposto. Havia momentos de discussões com perguntas norteadoras e/ou situações-problema em que os participantes precisavam posicionar-se em pequenos grupos e, depois, as falas eram ditas no grupo maior.

As tarefas eram propostas em grupos ou de modo individual e, geralmente, iniciadas em aula e concluídas em casa para serem analisadas e expandidas na semana seguinte, de acordo com os apontamentos da professora e/ou dos monitores.

O grupo de *WhatsApp* ficava ativo, durante todos os dias da semana, para sanar dúvidas ou enviar avisos aos participantes. Como as aulas eram às quintas-feiras, havia um maior número de acessos na quarta-feira e na própria quinta-feira, pela manhã.

3.3.1 A concepção do curso e suas implicações na organização didática

Às quintas-feiras, duas horas antes do início das aulas presenciais, a professora e os monitores realizavam uma reunião presencial na sala do programa

(Formep) para organizarem as tarefas, sua sequência, ajustarem alguns detalhes que já haviam sido discutidos no grupo via *WhatsApp*.

Para nos organizarmos e colaborarmos com essa proposta de participação foi criada, pela professora, uma tabela, no editor de texto dos serviços Google, com o cronograma do curso e compartilhado, no modo edição, com os monitores.

Nesse documento, todos que participariam da aula, naquela semana, registravam, por escrito, suas contribuições, acrescentavam seus comentários a respeito, para que, durante a reunião presencial, fosse possível partir das ideias registradas, pois, antes deste momento, já havíamos feito a leitura dos textos indicados para a respectiva aula.

Ao planejar as aulas, uma a uma, considerávamos a vida em sala de aula, de modo que estratégias fossem criadas para que existisse progresso nas relações dentro da instituição educativa, tanto as cognitivas quanto as emocionais (ROBSON; INFORSATO, 2011). Nessa perspectiva, Moran (2012) destaca o potencial da aprendizagem pessoal como possibilidade de integrar novas experiências e dimensões do cotidiano. Ressalta que a postura do professor, perante o mundo e os outros, é um facilitador ou um complicador nos relacionamentos que são estabelecidos com aqueles que querem aprender conosco.

Moran (2012) aduz que a rotina pode corroer uma parte dos nossos sonhos, a maneira como funciona as instituições de ensino pode despersonalizar nossa forma de agir, tornando as atividades profissionais previsíveis, no entanto, ao demonstrar coerência entre o que fala e faz, o professor une sua competência intelectual, emocional e ética, causando um grande impacto em seus alunos. Dessa forma, o espaço da sala de aula, se desestruturado constantemente, permitirá que os sujeitos envolvidos conversem mantendo atenção à fala do outro, pois, do contrário, o diálogo será substituído pelo monólogo.

Novelli (1997) compreende a sala de aula como um espaço de encontro, logo, quando ocupado, é marcado por exigências e desafios, se considerado que isso é o resultado do estar com o outro. Os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem (professor e alunos) carregam para as salas de aula não apenas o aspecto cognitivo, mas suas emoções, sua cultura, sua subjetividade, seu ser biológico, ou seja, estão em sua totalidade. Nesse sentido, cabe ao professor priorizar o processo e o desenvolvimento do objeto de conhecimento e, não, apenas, tratá-lo como um

conteúdo formal, distante da realidade, do contexto e das relações entre os envolvidos (LOPES; ANDRADE; CHAVES, 2016).

Mediante o exposto, compreendemos que a sala de aula é o espaço onde as várias práticas pedagógicas se encontram, porque, quando pensadas em uma totalidade, evidenciam a realidade objetiva, são as partes que compõem o todo. Conforme já explicitado em seção anterior, as práticas pedagógicas não devem ser avulsas, desconectadas, pois isso prejudica o sentido original que possuíam. Se não estiverem interligadas, a prática docente perde o sentido (FRANCO, 2016).

Segundo Franco (2016, p. 548), “as práticas pedagógicas deverão se reorganizar e se recriar a cada dia para dar conta do projeto inicial que vai transmutando-se à medida que a vida, o cotidiano, a existência o invadem”. Assim, a pergunta de pesquisa: “Como as práticas pedagógicas organizadas a partir de eventos dramáticos, nas aulas da pós-graduação, contribuíram na formação de formadores em uma perspectiva de transformação?”, vai ao encontro dessa preocupação, visto que o curso foi estruturado a partir de uma tradição, nas pesquisas e nos estudos no GP Lace, no campo da formação docente, que centraliza “o olhar do sujeito nas atividades concretas a partir de demandas reais, em uma rede interligada de ações, na busca pela transformação da realidade” (VENDRAMINI-ZANELLA *et al.*, 2021, p. 4). Essa transformação se dá na “construção de novos significados que se organizam por meio de Cadeias Criativas” (VENDRAMINI-ZANELLA *et al.*, 2021, p. 4).

Ao combinar suas ideias parciais para criar noções comuns, produzindo significados compartilhados, os sujeitos mobilizam seus patrimônios vivenciais, constituídos pelo conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências já vividas, inseparáveis da emoção e da cognição, somam-se aos recursos e histórias vividas, invocadas na experiência dos sujeitos, e, combinados, “criam um conjunto de recursos acumulados a partir de eventos dramáticos vividos com o outro” (VENDRAMINI-ZANELLA *et al.*, 2021, p. 5).

Dessa maneira, os eventos dramáticos foram decisivos para constituição engajada dos participantes, pois, a partir dos três aspectos fundamentais do multiletramento: multiculturalidade, multimodalidade e múltiplas mídias, ressaltamos que “há formas multiculturais de compreensão e de representação da realidade que se materializam em formas multimodais por meio de múltiplas mídias” (AMORIM; LIBERALI, 2022, s.p.). Nessa perspectiva, o New London Group (1996), ao propor (re)pensar o quê e o como do currículo, ressalta o quão importante é a diversidade de

ideias e os modos de “compreender a realidade (Multiculturalidade), das formas de representar a realidade e as ideias (Multimodalidade) e dos artefatos (Multimídias) para a organização didática” (AMORIM; LIBERALI, 2022, s.p.).

Desta forma, o curso pautou-se na importância de formar os sujeitos, com acesso e engajamento crítico, para que possam atuar no formar de “redes local e globalmente extensas, formando contextos nos quais diferentes *backgrounds* e experiências são valorizadas de forma genuína em um pluralismo democrático” (LIBERALI *et al.*, 2015, p. 5). Nesse contexto, conforme as autoras, a sala de aula foi o espaço que valorizou e permitiu que as relações entre diferentes subjetividades, interesses, intenções, comprometimentos e propósitos dos alunos fossem consideradas no processo de ensino-aprendizagem, de modo que todos os participantes fossem criadores de significados.

Organizar didaticamente o curso, por meio dos multiletramentos, permitiu-nos proporcionar uma disciplina pautada no conhecimento humano que está inserido em contextos sociais, culturais e materiais. Para tal, entrelaçamos o vivenciar eventos dramáticos com os patrimônios vivenciais com intuito de que os participantes pudessem sustentar as experiências vividas e as futuras. E, por isso, esse movimento teve grande relevância na estruturação do curso e, conseqüentemente nas aulas, que foram verdadeiros eventos dramáticos, visto que sua organização foi pautada, como citado, nos três aspectos fundamentais do multiletramento (o quê) e nos componentes que o constituem (como): imersão na realidade (prática situada), emersão na realidade (instrução evidente), ênfase na atitude crítica (enquadramento crítico) e inserção (prática transformada), como evidenciados na análise dos dados.

Importante ressaltar que, nos próximos parágrafos, são pontuadas, brevemente, as especificidades de cada componente, para evidenciar a maneira como o curso, do início ao fim, foi pensado e estruturado, visto que, no capítulo 5, centramos nos multiletramentos, especificamente, no multiletramento engajado e em suas implicações para esta investigação e, mais a frente, há o quadro 11, no qual estão elencados, no cronograma das aulas, os conteúdos e as tarefas trabalhados, pois, no capítulo 6, todas as aulas são descritas e analisadas.

A **prática situada** considera o interesse, a relevância e a funcionalidade ao que é aprendido-ensinado aos participantes, valorizando suas identidades e necessidades afetivas e socioculturais (NLG, 2000; LIBERALI *et al.*, 2015). No curso, com o propósito de superar práticas rotinizadas que desconsideram os conhecimentos

cotidianos dos sujeitos, possibilitamos aos participantes vivências a partir da imersão em práticas significativas e relevantes em seus contextos de atuação, ressaltando a multiculturalidade para produção de conhecimento.

A **instrução evidente** valoriza o conceito e a teoria pensados em propostas que promovam o engajamento dos sujeitos em vivências e/ou tarefas. Nestas propostas, os participantes têm acesso a vários tipos de informação sobre um mesmo assunto, o que oferece oportunidades de escolha, a partir dos conhecimentos adquiridos, para que possam trabalhar de forma colaborativa em busca da compreensão de problemas complexos e reais do conteúdo proposto (NLG, 2000; LIBERALI *et al.*, 2015).

No curso, este aspecto foi trabalhado a partir da valorização dos conceitos científicos, principalmente os que nomeiam a disciplina Multiculturalidade, Multimodalidade e Múltiplas Mídias, por meio de um movimento organizado pelos procedimentos: observação, descrição, categorização, análise, generalização, sistematização, comunicação, colaboração crítica e apresentação, com o objetivo de que os participantes, nessa produção de conhecimento, pudessem atribuir sentido aos conceitos trabalhados junto aos meios e as práticas.

O **enquadramento crítico** nos remete a pensar na prática realizada (prática situada) e a compreender com intenção (instrução evidente) em relação aos aspectos históricos, sociais, culturais, políticos, ideológicos e centrados nos valores de determinado sistema de conhecimento e de prática sociocultural. Há ênfase no crítico, tanto para marcar a necessária tomada de consciência da realidade quanto o posicionamento frente “a sistemas de poderes, políticas, ideologias e valores imbuídos nas experiências, nos conceitos e nas perspectivas com as quais” os participantes têm contato no processo de ensino-aprendizagem (LIBERALI *et al.*, 2015, p. 7).

Para tal, no curso, nosso objetivo foi propor diferentes tarefas que promovessem um posicionamento crítico dos participantes, por isso, criamos contextos que envolvessem os participantes não somente em aspectos da prática, mas no controle e na compreensão intencional de determinado questionamento crítico dos interesses envolvidos no processo de comunicação entre eles.

A **prática transformada** é quando os participantes desenvolvem modos de criação e de realização, de maneira reflexiva, a partir de novas práticas gestadas em seus próprios objetivos e valores, aplicando, revisando e criando o que aprenderam.

Por meio dela, é possível avaliar de forma contextualizada e situada os participantes e o seu processo de aprendizagem (NLG, 2000; LIBERALI *et al.*, 2015).

Assim, no curso, as tarefas de casa e o trabalho final, a ser apresentado pelos participantes que cursaram a disciplina, estiveram pautados em propostas que abarcassem ações transformadoras que levassem os participantes a assumirem um papel e atuar sobre o contexto.

Como mencionado, no quadro 11, visualizamos o todo do curso, destacando os conteúdos e tarefas trabalhadas:

Quadro 11 - Cronograma do Curso

Datas	Conteúdo	Tarefas
14/02/ 2019	Apresentação da disciplina e dos conceitos: multimídia, multimodalidade e multiculturalidade que seriam abordados durante o curso.	1 - Mural de apresentação via aplicativo Padlet 2 - Formulário via Google Forms a partir da análise de um infográfico 3 - Assistir ao vídeo: Pedagogia dos Multiletramentos (Parte1)
21/02/ 2019	O conceito de multiletramento	Mapa conceitual em grupos
28/02/2019	A formação dos alunos a partir dos multiletramentos: prática situada, instrução evidente, enquadramento crítico e prática transformada.	Rotação por estação
07/03/2019	<u>Aula Virtual</u> Multimodalidade na sala de aula: um desafio na formação dos alunos.	Quadro modelo Proposta para plano de aula Projeto multimodal individual
14/03/2019	<u>Aula Virtual</u> A pedagogia dos multiletramentos na formação dos alunos.	Proposta para plano de aula Projeto multimodal individual
21/03/2019	Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. Os tipos de mídias apresentados e suas principais características.	Retomada dos conceitos Continuidade ao plano de aula
28/03/2019	Apresentações comentadas dos trabalhos realizados em grupos.	Comentar no editor de texto compartilhado
04/04/2019	Formação dos alunos Avaliação dos conteúdos abordados	Criar uma nuvem de palavras no aplicativo Mentimeter Análise de infográfico Autoavaliação via formulário Google

Datas	Conteúdo	Tarefas
11/04/2019	A formação de professores a partir do conceito de multimodalidade.	Performance – reunião de formação Análise de fotografias e vídeos Análise de <i>charges</i> Criar um videominuto Quadro síntese do conteúdo trabalhado
18/04/2019	<u>Aula Virtual</u> Ser professor hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas	Criar uma reunião de formação
25/04/2019	Retomada da <i>performance</i> proposta na aula presencial do dia 11/04/2019. Apresentações dos vídeos de um minuto e das propostas de formação.	Preencher tabela colaborativa Apresentações dos temas escolhidos
02/05/2019	Argumentação multimodal na formação de professores.	Apresentação do projeto multimodal individual Apresentação dos conteúdos lido nos textos
09/05/2019	Multimídia para educação e formação de professores em tecnologias digitais	Assistir ao vídeo “Os miseráveis” Leitura de trechos do livro “Os miseráveis” Continuação da proposta sobre uma formação de professores
16/05/2019	Formação de professores	Devolutiva sobre autoavaliação feita na aula do dia 4 de abril.
23/05/2019	Discussão sobre formação e multiletramentos para formação da comunidade.	Aula expositiva
30/05/2019	Apresentações finais dos projetos feitos pelos alunos	Apresentações feitas pelos alunos em grupos.
06/06/2019	Atendimento individual para trabalhos futuros a partir da disciplina.	Atendimentos individuais
13/06/2019	Avaliação final do curso	Responder o formulário Google Forms

Fonte: elaboração da autora

Para tanto, foi necessário compreender a prática do professor e de seus formadores, pelo viés da PCCol, para além de uma transformação do mundo material, “mas uma transformação de condutas, atitudes, valores, sentimentos – enfim, de uma totalidade” (OLIVEIRA; MAGALHÃES, 2010, p. 58).

Desse cenário é importante destacar como se deu o processo grupal (LANE, 1984; MARTÍN-BARÓ, 1989) entre os participantes do curso. Ao falar, neste estudo, sobre o processo grupal, referimo-nos ao grupo enquanto uma experiência histórica, construída em determinado espaço e tempo, resultado das relações cotidianas, ao mesmo tempo que experiências são trazidas a partir de vários aspectos da sociedade; estes expressos nas contradições que emergem do próprio grupo mediante a articulação entre “os aspectos pessoais, características grupais, vivência subjetiva e realidade objetiva” (LANE, 1981; 1984; MARTINS, 2007, p. 77). No capítulo 4, discorreremos mais profundamente sobre tais aspectos, relacionando-os com a formação docente engajada.

Assim, todos os participantes foram tratados mediante diálogo, o que possibilitou momentos de reflexão e de participação nas práticas propostas, visto que, “sem cuidado não há escuta, sem escuta não há diálogo, sem diálogo não há crítica, sem pensamento crítico não há [agência], sem [agência] não há transformação e comprometimento social” (MATEUS, 2016, p. 40).

A partir do momento que foi assumida uma responsabilidade ética pelo outro, criou-se um espaço seguro durante as aulas, dessa forma, permitindo a promoção de práticas discursivas dialógicas e potencializando oportunidades para agir e ocupar múltiplos posicionamentos (MATEUS, 2016).

Por meio deste espaço seguro e dialógico, os participantes foram capazes de pensar criticamente e de se posicionarem de maneira articulada frente às questões sociais, políticas, econômicas e culturais que perpassaram as aulas, como descrevemos na análise de dados.

A escolha pela pedagogia dos multiletramentos e, posteriormente, pela expansão proposta por meio do multiletramento engajado permitiu a integração entre as diversas facetas do conhecimento humano: contextos sociais, culturais e materiais. Para além disso, no contexto das práticas pedagógicas propostas na disciplina, houve um misto de “aceitação e transgressão, de cooperação e resistência”, pois, “não existe prática [pedagógica] que não traga em si, inexoravelmente, potencial de ruptura, possibilidade de transformação” (MATEUS, 2016, p. 47).

Para tanto, foi estabelecido um contrato de participação explícito entre todos os participantes das aulas no que diz respeito ao exercício argumentativo (LEMGRUBER; OLIVEIRA, 2011), compreendido a partir do que é plausível e razoável e não uma certeza, pois a argumentação se movimenta entre as evidências racionais e não racionais como crenças, paixões ou preferências, por isso, mediante os estudos de Mosca (2007) compreendemos que há uma racionalidade argumentativa que transita entre esses dois polos.

Na próxima seção, apresentamos os participantes da pesquisa: os alunos, a professora, o intérprete de libras, os monitores e a monitora-pesquisadora.

3.3.2 Participantes da pesquisa

Todos os participantes tiveram papel fundamental na produção e seleção dos dados desta pesquisa. Descrevemos, a seguir, o perfil dos alunos, da professora, dos monitores e da monitora-pesquisadora.

3.3.2.1 Alunos

Os alunos que cursaram a disciplina eram, em sua maioria, coordenadores pedagógicos que trabalham em instituições públicas da Educação Básica, ou seja, atuam frente aos segmentos da Educação Infantil, do Ensino fundamental e do Ensino Médio. Também havia professores, diretores escolares e supervisores de ensino. O grupo foi composto por 21 alunos, 1 professora e cerca de 10 monitores.

Os alunos tinham o acesso ao conteúdo de toda a disciplina por meio do AVA Moodle e do mural no *Padlet*, assim, por meio de seus dispositivos eletrônicos, *smartphones*, *tablet*, *notebook*, contavam com a conexão à internet via rede Wi-Fi da universidade.

De maneira geral, os alunos mantiveram uma constância na frequência das aulas, com a pontualidade solicitada pela professora para que a duração das aulas fosse efetivamente de 3 horas, ainda mais que o planejamento dependia desse espaço de tempo para ser cumprido.

Todos foram muito receptivos à presença do grupo de monitores e, especificamente, à monitora-pesquisadora, que, no início, causou estranheza em gravar todas as aulas, mas, com o tempo, tal prática foi incorporada às aulas. Eles

colaboraram na autorização do uso de suas imagens e de seus dados para a realização da pesquisa.

Para aproximar o leitor da constituição e especificidades do grupo de alunos, no Apêndice A, há um recorte do mural de apresentação para o curso, feito por eles, uma semana antes de iniciarmos as aulas da disciplina, inspirados pela proposta de conhecer as pessoas que estavam no curso e falar sobre si mesmos por meio de uma fotografia, a escrita de uma curta apresentação, o *link* do currículo lattes, uma música marcante, o tema de pesquisa, uma citação favorita, um livro e o que mais os participantes quisessem contar.

3.3.2.2 Professora

Toda a condução das aulas, como suas respectivas tarefas, reuniões de planejamento, seleção e leitura dos materiais e demais recursos utilizados nas aulas, foi realizada de forma colaborativa entre a Professora Dra. Fernanda Liberali e o grupo de monitores da disciplina. No entanto cabe ressaltar que a professora foi a responsável por validar as ações e por direcionar a maioria das aulas no que tange às explanações sobre os conteúdos e conceitos abordados na disciplina.

Fernanda Liberali, além de professora, é pesquisadora e formadora de formadores da PUC-SP, no Departamento de Ciências da Linguagem e Filosofia, nos Programas de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (Lael), em Educação: Formação de Formadores (Formep) e, a partir de 2021, passou a integrar o Programa Educação: Currículo.

Importante salientar que a trajetória da Professora Dra. Fernanda Liberali é marcada pela busca da superação das situações-limites que nos são impostas, principalmente aquelas que marcam a realidade imediata que nos podem imobilizar. A professora, embasada em Freire (1970; 1987), acredita que o inédito viável é uma saída, ou seja, é outra perspectiva no enfrentamento de nossas dificuldades do drama de viver. Em suas palavras: “nunca foi tão mandatário pensar em possibilidades para ir além daquilo que conhecemos, daquilo que já vivemos, daquilo que pode ser repetido sem reflexão” (LIBERALI, 2020, p. 14).

Por acreditar na possibilidade de reestruturação da nossa própria existência – frente a situações limites – como marca de nossa humanidade, isto é, a força que nos mantém em existência, a Professora Dra. Fernanda Liberali, em sua caminhada

enquanto professora universitária e formadora na área da educação, atua em diferentes frentes, como Ensino Superior, pós-graduação, projetos de extensão universitária, pesquisa, trabalho junto a migrantes, formação de formadores e professores, educação bi/multilíngue, população LGBTQIA+, brincada antirracista, dentre outros. Além do contato com vários educadores e/ou pesquisadores de vários lugares do mundo, o que lhe permite ter uma visão diferenciada e realista sobre a realidade e o viver nela, por isso, busca promover uma formação engajada em todos os níveis de atuação.

3.3.2.3 O intérprete de libras

O intérprete de libras esteve presente durante todas as aulas da disciplina, pois um dos participantes é surdo e precisou desse profissional para acompanhar as aulas e comunicar-se com a professora, monitores e participantes. Devido à complexidade dos conceitos abordados nas aulas e as dinâmicas propostas, após um mês do início da disciplina, o intérprete foi substituído por outro que também é integrante do GP Lace e atua na PUC-SP, por isso, estava mais familiarizado com a teoria estudada e com as especificidades dos termos utilizados.

3.3.2.4 Monitores

O grupo de dez monitores foi constituído por um pós-doutorando, duas doutorandas, sendo uma em linguística aplicada (esta pesquisadora) e uma em ciências sociais, três mestrandas em Formep, três integrantes do GP Lace e um coordenador pedagógico.

Pode causar certa estranheza um grupo tão numeroso de monitores em uma disciplina da pós-graduação, contudo os monitores não estiveram presentes em todas as aulas, e, sim, em momentos específicos de acordo com suas formações, participações e disponibilidade no decorrer do curso. Nesse aspecto, ressaltamos que todos os monitores integram o GP Lace, por isso, já têm um vínculo anterior às aulas do curso, assim, havia uma motivação diferente em participar das propostas.

A doutoranda em ciências sociais participou especificamente do planejamento e da aula do dia 11 de abril de 2019. Por atuar na Educação Infantil e trabalhar com narrativas digitais multimodais (NDM) como registro da prática docente, ela foi

presença singular na condução desta aula, que faz parte da seleção dos dados desta pesquisa.

O pós-doutorando, por estar no GP Lace há muitos anos e acompanhar a professora em várias disciplinas em anos anteriores, auxiliava especificamente os alunos nos momentos das tarefas em aulas, acompanhava os grupos, orientava suas escolhas, retomava conceitos abordados nas aulas, e, dava *feedback* nas tarefas realizadas, entre outras necessidades.

As mestrandas (Formep) realizavam as leituras prévias dos textos das aulas, participaram da maioria das reuniões de planejamento das aulas e contribuía com seus testemunhos para auxiliar nas escolhas dos recursos que seriam utilizados nas aulas, bem como a maneira como abordaríamos os conceitos a partir da prática pedagógica dos alunos formadores. Já o coordenador pedagógico também auxiliou nesses pontos e, em sua atuação enquanto monitor, vivenciou como era ser um aluno do mestrado, pois ele fazia as atividades propostas nas aulas como se também fosse um estudante em formação. No semestre seguinte a essa monitoria, ele ingressou no mestrado no Programa de Educação Matemática.

Os três monitores integrantes do GP Lace são professores, mestres em linguística aplicada e atuantes na Educação Básica – uma em sala de aula, e os outros dois, na coordenação e/ou direção de escolas –; eles contribuíram ao participar das reuniões de planejamento. Com a orientação em certas tarefas durante algumas aulas, ajudaram na leitura e no envio de *feedback* para os alunos da disciplina.

Dessa maneira, formamos um grupo multidisciplinar de monitores que não só auxiliavam a professora no planejamento e na sua execução, mas fomos participantes desta pesquisa de modo que contribuimos e constituímos “as experiências vividas” uns com os outros, experimentadas não só individualmente, mas no coletivo do grupo, considerando nossas “emoções, processos cognitivos, memória e até volição, que é um prisma particular, por meio do qual o indivíduo internaliza a experiência coletiva e se transforma por meio dela” (LIBERALI; FUGA, 2018, p. 366). No apêndice B é possível conhecer um pouco mais do grupo dos monitores porque foi organizado o material e postado, pelo grupo, no nosso mural de apresentação do curso, conforme descrito na aula do dia 14/02/19.

3.3.2.5 A monitora-pesquisadora e a credibilidade da pesquisa

E, aqui, tomo a palavra em primeira pessoa, novamente, pois, conforme referido na subseção anterior, enquanto pesquisadora, fiz parte do grupo de monitores da disciplina. Participei das reuniões de planejamento, bem como interagi com os alunos e demais participantes durante as aulas. Na ocasião, cursava o primeiro semestre do doutorado e, além das gravações, também produzia diversas anotações a partir das observações realizadas nas aulas.

Elaborei uma linha do tempo (Quadro 12), como sugerido no primeiro exame de qualificação, para apresentar a credibilidade da pesquisa quanto ao processo de doutoramento, pois esta foi sendo tecida à medida que os semestres avançavam. Este recurso favorece a percepção do leitor sobre o movimento das ações que impactaram na pesquisa e na minha constituição como pesquisadora.

Quadro 12 - Linha do tempo – a pesquisadora e a pesquisa

Pesquisadora	Semestre	Pesquisa
DISCIPLINA – Seminário de Pesquisa: Análise de práticas escolares Conceitos: pesquisa, alteridade, análise multimodal DISCIPLINA – Multiculturalidade, multimídia e multimodalidade na formação de educadores e de formadores Conceitos: multimodalidade, multiculturalidade e multimídia Planejamento Reuniões semanais Organização aula a aula Proposta das tarefas Monitoria durante as aulas Acompanhamento das propostas Devolutivas Participação durante as aulas MINICURSO Alfabetização, Letramento e Multiletramentos Conceitos: alfabetização, letramento e multiletramentos e análise de práticas	1º S E M. 2 0 1 9	A partir da discussão crítico – colaborativa na disciplina: Seminário de Pesquisa Levantamento preliminar: Objetivo da pesquisa Descrição do contexto Descrição de uma cena Três conceitos teóricos DISCUSSÕES EM AULA Validação da pesquisa Direcionamentos Questionamentos Análise de práticas observação e registro em tempo real dos acontecimentos durante a disciplina: Multiculturalidade, Multimídia e Multimodalidade na formação de educadores e de formadores Objetivo Dado Descrever (contexto) Informar (teoria) Confrontar (práxis) Reconstruir (intervenção)
DISCIPLINA – Formação profissional na cultura digital Conceitos: desenvolvimento profissional, narrativas digitais, isomorfismo, RRI, formação profissional, tecnologia como meio e linguagem na cultura digital e o humanismo Escrita do artigo: A gestão do tempo nas aulas da pós-graduação EVENTO – VI Web Currículo Apresentação do Relato de Experiência: O uso das Múltiplas Mídias na Formação de Formadores em uma disciplina do Mestrado Profissional	2º S E M. 2 0 1 9	MINIQUALIFICAÇÃO Apresentação do texto inicial da tese aos integrantes do Grupo Lace para leitura e sugestões. Rever a estrutura Repensar o trajeto de pesquisa Revisitar os autores
DISCIPLINA – Multimodalidade no contexto escolar Conceitos: Multimodalidade, Sentido e Significado, Análise Multimodal, Recursos Semióticos. LIVRO – Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível	1º S E M.	1º exame de qualificação Repensei o título Inclui o conceito de Multiletramentos e Práticas pedagógicas Acrescentei objetivos específicos

Pesquisadora	Semestre	Pesquisa
Escrita do capítulo: Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle: Possibilidades de autoria, Gestão e Colaboração na Educação Básica e na Pós-Graduação	2 0 2 0	Reorganizei a metodologia Foco – Como “olhei” para os dados Desloquei na estrutura do texto – iniciei a tese Construí a linha do tempo para especificar o que foi feito na pesquisa e na disciplina
GRUPO DE APOIO ÀS ATIVIDADES REMOTAS (GAAR) Monitora DISCIPLINA Revisitando Vygotsky por mudança social: Relacionando Teoria e prática Conceitos: expansão das teorias de Vygotsky DISCIPLINA Teorias Culturalistas da Comunicação: por uma Ecologia das Imagens Conceitos: ecologia das imagens, antropologia das imagens, imagens Artigo em coautoria com a orientadora: os multiletramentos nas aulas da pós-graduação como possibilidade de desencapsulação do currículo Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) Apresentação do pôster: planejar as aulas da pós-graduação, por meio da pedagogia dos multiletramentos, para o repensar e o transformar as práticas dos professores Congresso Internacional de Educação e Tecnologias (CIET) Comunicação Oral: Os Multiletramentos e as TDIC para repensar e transformar as práticas em sala de aula XI Simpósio Ação Cidadã (SIAC) Comunicação Oral: O entrelace do inédito-viável com a formação de professores durante o Ensino Remoto Emergencial no contexto universitário	2º S E M. 2 0 2 0	EVENTO DRAMÁTICO Pertence a metodologia Estudos correlatos Inclui os conceitos: práticas pedagógicas e peregrinagem Conceitos centrais Evento dramático Mídia Aula na pós-graduação Multiletramentos Expansão da compreensão teórica A partir do aprofundamento das leituras Escrita de artigos e capítulos de livros Participação no PIPAD Participação no GAAR Orientação Participação em miniquais
GRUPO DE APOIO ÀS ATIVIDADES REMOTAS (GAAR) Monitora Produção de conteúdo para o site do Centro de Aperfeiçoamento Docente (CAD) Pesquisa Aplicada à Docência (PIPAD) Assistente de pesquisa Foco: Analisar e avaliar o ensino remoto realizado na PUC/SP de março a dezembro/2020 Artigo em coautoria com doutorando: Multimodalidade, Arte e Transgressão: A construção de significados de "Jesus Mulher" no desfile da Mangueira	1º S E M. 2 0	Por meio da escrita dos artigos e dos capítulos de livro, tive contato com outros conceitos e com outros coautores, o que me permitiu, repensar pontos específicos da escrita da tese e do quanto foi necessário incluir a Pedagogia engajada na formação de professores. Inserção de conceitos Pedagogia Engajada Adulto professor

Pesquisadora	Semestre	Pesquisa
Artigo: Inspirar a criação de uma Comunidade de Prática entre professores universitários Escrita do capítulo de livro em coautoria com professor da Educação Básica: Multiletramento Engajado: Escolha metodológica para formação crítica e autoral no Ensino Fundamental Escrita do capítulo de livro: Letramento digital e gestão da sala de aula no contexto do ensino remoto	2 1	Constituição dos Grupos de trabalho Ampliação do escopo dos dados de pesquisa
Artigo em coautoria: A identidade visual como anúncio e denúncia em um projeto de extensão universitária (GAAR) Monitora Pesquisa Aplicada à Docência (PIPAD) Assistente de pesquisa Foco: Analisar e avaliar o ensino remoto realizado na PUC/SP de março a dezembro/2020 Entrega do relatório de pesquisa	2º S E M. 2 0 2 1	MINIQUALIFICAÇÃO Apresentação do texto, em produção, da tese aos integrantes do Grupo Lace para leitura e sugestões.
GRUPO DE APOIO ÀS ATIVIDADES REMOTAS (GAAR) Monitora - Novas funções - Estudo de disciplinas específicas na Graduação e Pós-graduação GEPPFOR - Universidade de Viçosa GRUPO DE ESTUDOS e PESQUISAS em POLÍTICAS PÚBLICAS e FORMAÇÃO de PROFISSIONAIS da EDUCAÇÃO Linha de Pesquisa - Alfabetização Tecnológica e Metodologias Ativas Pesquisadora	1º S E M. 2 0 2 2	Aprofundamento das leituras Aula, Tecnologia e Mídias Sala de aula Aula na pós-graduação Tecnologia Mídia Corpo Multiletramentos Prática Situada Instrução Evidente Enquadramento Crítico Prática Transformada Multiletramento engajado Formação de professores Análise de dados Análise Multimodal Categorias de análise
GRUPO DE APOIO ÀS ATIVIDADES REMOTAS (GAAR) Monitora – Conclui minha participação	2º	3º exame de qualificação

Pesquisadora	Semestre	Pesquisa
DISCIPLINA - Seminário de Pesquisa: Análise Crítica de Práticas Escolares FOCO: análise dos dados	S E M. 2 0 2 2	Reestruturação (dramática) de todo o texto Introdução - Inserção dos conceitos centrais da tese (breve explicação) - Ênfase na relação evento dramático – vivência (perejivanie) - Reescrita do objetivo geral e específicos Estudos correlatos - Inserção de mais duas pesquisas - Refacção da justificativa da pesquisa Metodologia da pesquisa - Foco nos conceitos mais significativos - Inserção da descrição de todo o curso - Inserção da descrição das aulas - Elaboração dos apêndices 1 e 2 - Aproximação da pesquisadora com o texto - Atualização da linha do tempo Capítulos - Todos os capítulos foram reorganizados para alinhar com a temática central da tese Considerações Finais - Feita de forma histórica retomando as mudanças durante o percurso de escrita e pesquisa

Fonte: elaboração da autora

Ao cursar a disciplina *Multiculturalidade, multimídia e multimodalidade na formação de educadores e de formadores*, foram as vivências com o grupo de monitores, com a professora e com os alunos que puderam não só contribuir com minha experiência profissional e acadêmica, mas constituir-me como pesquisadora. Participei de, praticamente, todas as reuniões de planejamento, li os textos, contribui com as discussões, viabilizei as ideias por meio dos recursos tecnológicos, organizei as propostas e compartilhei os links para uso, em aula, dos alunos e monitores.

Nesse processo, aprendi a gravar as aulas e a usar diferentes dispositivos eletrônicos, nesse fazer que envolveu teste dos equipamentos e os tantos suportes e adaptadores que eram necessários para que as gravações acontecessem. Além disso, em todas as aulas, foi necessária a minha atenção ao local de gravação e alocação do tripé, pois não poderia atrapalhar a logística das aulas e a movimentação dos participantes no espaço.

Paralelamente à minha função de monitora nas aulas da disciplina, cursava o primeiro semestre do doutoramento e, por isso, foi necessário que estivesse matriculada em outra(s) disciplina(s), inclusive, para que meu repertório fosse, de forma gradativa, constituído e embasado nos conceitos teóricos que, posteriormente, seriam os fundamentos na escrita desta tese.

Durante o mesmo semestre, cursei a disciplina *Seminário de Pesquisa: Análise de práticas escolares*, tendo como responsável por sua condução, a Professora Dra. Fernanda Liberali. Por ocasião, a ementa da disciplina despertou meu interesse porque o foco das discussões estaria na produção, coleta, análise e interpretação de práticas escolares em um quadro sócio-histórico-cultural, a partir dos dados dos alunos que cursariam o seminário; então, era a oportunidade de (re)organizar meu projeto de pesquisa.

Nas aulas do *Seminário*, comecei um movimento despercebido e não intencional em participar de três ações distintas e complementares que constituem esta pesquisa: o planejamento e atuação na monitoria da disciplina, que é o contexto desta pesquisa, como aluna da disciplina do *Seminário* e estruturar este estudo para além das disciplinas, uma vez que a pesquisa não terminou e tão pouco foi iniciada no espaço-tempo demarcado pelos cursos.

No segundo semestre de 2019, ao cursar a disciplina *Formação profissional na cultura digital*, ministrada pela Profa. Dra. Beth Almeida, discutimos sobre a formação do professor e seu desenvolvimento profissional.

Posteriormente, ampliamos a discussão para o desenvolvimento profissional de outras profissões, visto que estávamos repensando a maneira pela qual nós aprendemos e ensinamos com tecnologia.

Dessa forma, foi possível notar as semelhanças que existem no desenvolvimento das diferentes profissões e o quanto essa temática precisa ser retomada em nossos dias, pois, de acordo com Nóvoa (2017, p. 1129), “uma profissão precisa registrar o seu patrimônio, o seu arquivo de casos, as suas reflexões, pois só assim poderá ir acumulando conhecimento e renovando as práticas”, afinal, “uma profissão que não se escreve também não se inscreve, nem se afirma publicamente”.

Acredito que uma grande mudança da minha ótica sobre a tecnologia, após cursar a disciplina, tenha sido a percepção de que ela é criada no meio das relações entre os indivíduos, o que demanda transformações. Desse modo, a tecnologia digital é compreendida como pertencente à cultura, visto que é linguagem, e, para que aconteça, as pessoas precisam habitar esse espaço. Do contrário, gerará estranhamento, e aí os recursos tornar-se-ão o mais importante. Por isso, o foco do curso foi compreender a tecnologia como cultura e linguagem, e não como didática, visto que ela é também ferramenta e, acima de tudo, meio.

Desde então, antes de propor uma formação, ou prosseguir em minha pesquisa e, conseqüentemente, no dia a dia do meu desenvolvimento profissional, sigo atenta a quais são as intencionalidades que estão por detrás do/no uso da tecnologia, a partir do pressuposto de que a cultura digital não se implanta nem se impõe, se cria, e isso leva tempo.

Foi durante essa disciplina que escrevi um artigo (não publicado) referente ao conceito do desenvolvimento profissional na cultura digital. Relembro uma de nossas discussões, na qual nos foi alertado o quanto é necessário nos mantermos atuantes em nossos grupos de estudo/pesquisa na universidade, pois é entre os pares e com eles que conseguimos nos retroalimentar para não desistir da caminhada em prol do nosso desenvolvimento profissional, que é contínuo, diário, necessário e permanente.

No semestre seguinte, em 2020, fomos surpreendidos pela Pandemia da Covid-19. Para Almeida (2020a, p.165), “a crise irrompe e toma conta de nossos pensamentos com sentimentos díspares, ora de esperança em um novo porvir, ora de desalento e aflição diante dos acontecimentos deste ano de 2020”. Foi nesse cenário que cursei a disciplina *Multiculturalidade no contexto escolar*, em que tivemos apenas uma aula presencial e as demais foram no formato remoto.

A professora e os alunos tiveram de se reorganizar para que o curso pudesse ser realizado. As aulas passaram a ser feitas via plataforma Zoom, com a duração de 3 horas consecutivas. Estava muito difícil dar conta de tudo, pois vivíamos a quarentena e não discutíamos sobre ela. Ao trazer para a aula tal situação, passamos a usá-la como um espaço de reflexão teórico-prática sensível ao momento que vivíamos.

Esses momentos tinham duração de aproximadamente 20 minutos e partíamos de músicas, imagens, fragmentos de textos, entre outros, para introduzirmos a temática. Os alunos enviavam, via *chat*, suas percepções a partir da mídia escolhida e, em seguida, o momento de fala acontecia de forma voluntária.

Nessa condição, cursamos o semestre e avançamos nas discussões sobre os conceitos de multimodalidade, recursos semióticos e análise multimodal. Por meio de tarefas práticas, foi possível, inclusive, escrever o artigo: "Multimodalidade, arte e transgressão: a construção de significados de "Jesus Mulher" no desfile da Mangueira".³⁸

Nesse artigo, embasados nos estudos da multimodalidade e da semiótica social (HODGE; KRESS, 1988; KRESS, 2010; KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; BEZEMER; KRESS, 2016), analisamos as escolhas multimodais feitas por dois atores participantes do desfile de escola de samba em 2020, cujo objetivo foi entender como a multimodalidade pode contribuir na construção de significados em manifestações artístico-culturais de grande alcance.

Ao final do primeiro semestre de 2020, foi realizada a primeira fase do exame de qualificação desta pesquisa. Nessa oportunidade, os professores da banca fizeram suas considerações preliminares sobre a temática e a estrutura da pesquisa, com indicações alterações e redirecionamentos para alguns aspectos.

A partir dessas considerações, no segundo semestre, cursei a disciplina *Revisitando Vygotsky por mudança social: Relacionando Teoria e prática*, que se dedicava à expansão das teorias de Vygotsky pautado no viés da justiça social. Como proposta formativa, escrevi o artigo intitulado: "Inspirar a criação de uma Comunidade de Prática entre professores universitários" (ainda não publicado).

O artigo foi escrito a partir das ações do Grupo de Apoio às Atividades Remotas (GAAR), no período do ensino remoto na PUC-SP. O objetivo foi investigar como a

³⁸ Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/36149> Acesso em: 15 jan.2023.

estruturação e a atuação do GAAR foram o disparador para iniciar o processo de criação de uma comunidade de prática entre os professores universitários dos cursos de graduação.

Fui monitora no GAAR desde o segundo semestre de 2020 até o segundo semestre de 2022. No grupo, participei de estudos, discussões, elaboração de relatórios sobre como a PUC-SP enfrentara o período do ensino remoto e como investira na formação dos professores para criar uma comunidade de prática sobre mudanças metodológicas nas aulas da universidade.

No mesmo semestre, cursei como ouvinte a disciplina *Teorias Culturalistas da Comunicação: por uma Ecologia das Imagens*, com o professor Norval Baitello Júnior, que abordou o conceito de imagem e a necessidade de uma ecologia das imagens pelo viés antropológico.

Ainda no segundo semestre de 2020, escrevi um segundo artigo, em coautoria, intitulado “Os Multiletramentos nas aulas da pós-graduação como possibilidade de desencapsulação do currículo”.³⁹ Esse teve como foco específico o estudo das aulas das disciplinas de pós-graduação, ministradas por nós, com o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e de metodologias criativas. Investigou a construção de propostas de ensino-aprendizagem para romper limites representacionais e promover, assim, a desencapsulação dos saberes.

Ao participar do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), do Congresso Internacional de Educação e Tecnologias (CIET) e do XI Simpósio Ação Cidadã (SIAC), apresentei temáticas relacionadas à investigação deste estudo pautada na pedagogia dos multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS 2000). A partir dessas experiências, no primeiro semestre de 2021, aprofundei os estudos sobre os multiletramentos e escrevi um capítulo de livro, em coautoria com um professor da Educação Básica, sobre o “Multiletramento Engajado: Escolha metodológica para formação crítica e autoral no ensino fundamental” (aguardando a publicação).

O capítulo compartilhou uma prática pedagógica realizada em sala de aula, com alunos do 9º ano, cujo objetivo foi promover, no espaço escolar, uma proposta que mobilizasse o “erguer a voz” como estratégia na busca pela transformação social, a partir da manifestação da palavra, em diferentes formatos, na interação dos sujeitos.

³⁹ Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/54545>. Acesso em: 15 jan.2023.

Em paralelo à escrita desse capítulo, escrevi outro, com o título: “Letramento digital e gestão da sala de aula no contexto do ensino remoto” (ainda não publicado), com o objetivo de compartilhar duas experiências realizadas com alunos do 9º ano, no contexto do ensino remoto, em uma escola particular da capital paulista.

Essa escrita foi motivada, entre outros fatores, pela Pesquisa Aplicada à Docência (PIPAD), da qual participei como assistente no ano de 2021. O objetivo geral desse projeto foi identificar e analisar os processos de avaliação da aprendizagem desenvolvidos pelos professores dos cursos de graduação da PUC/SP, no período da Pandemia da Covid-19, e elaborar um conjunto de proposições e sugestões voltadas ao aperfeiçoamento das atividades avaliativas de docentes de graduação da universidade, notadamente no momento subsequente à pandemia.

Durante o segundo semestre de 2021, ainda em meio à condição pandêmica, escrevi o artigo: “A identidade visual como anúncio e denúncia em um projeto de extensão universitária”, em coautoria (ainda não publicado). O artigo tem por objetivo compartilhar como foi criada a identidade visual da página do **Projeto Brincadas**, tal qual sua relevância educativa e política e como forma de anunciar e denunciar as diferentes necessidades que, no período de distanciamento social, foram identificadas.

3.4 PRODUÇÃO, ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E ARMAZENAMENTO DE DADOS

Todos os 14 encontros presenciais da disciplina foram gravados durante o primeiro semestre de 2019. Para os três encontros *on-line*, as tarefas realizadas pelos alunos foram armazenadas em nuvem, por meio do serviço Google Drive, e, no modo *off-line*, pelo dispositivo HD externo. No período da pesquisa, o grupo de discussão de WhatsApp seguiu aberto, administrado pela professora.

A princípio, a análise de dados ficaria restrita ao momento inicial de duas aulas do curso, no entanto, após os exames de qualificação, compreendemos a necessidade de abordar o curso como um todo, por isso, incluímos a descrição de todas as aulas. Em razão do limite de tempo e espaço, nesta tese, tratamos especificamente da estrutura e da escolha metodológica do curso como um todo e analisamos a aula do dia 11 de abril de 2019, contemplando todas as suas etapas e

os registros posteriores a esta aula, feitos pelos participantes, por meio da troca de mensagens nos grupos de *WhatsApp*.

O foco esteve na tarefa inicial (*performance* de reunião de formadores), realizada em aula, no dia 11 de abril de 2019, e na continuação desta aula no que tange à proposta de análise multimodal de fotografias de práticas, em sala de aula, com crianças da Educação Infantil selecionadas pelos próprios professores e compartilhadas pela monitora responsável por esse momento.

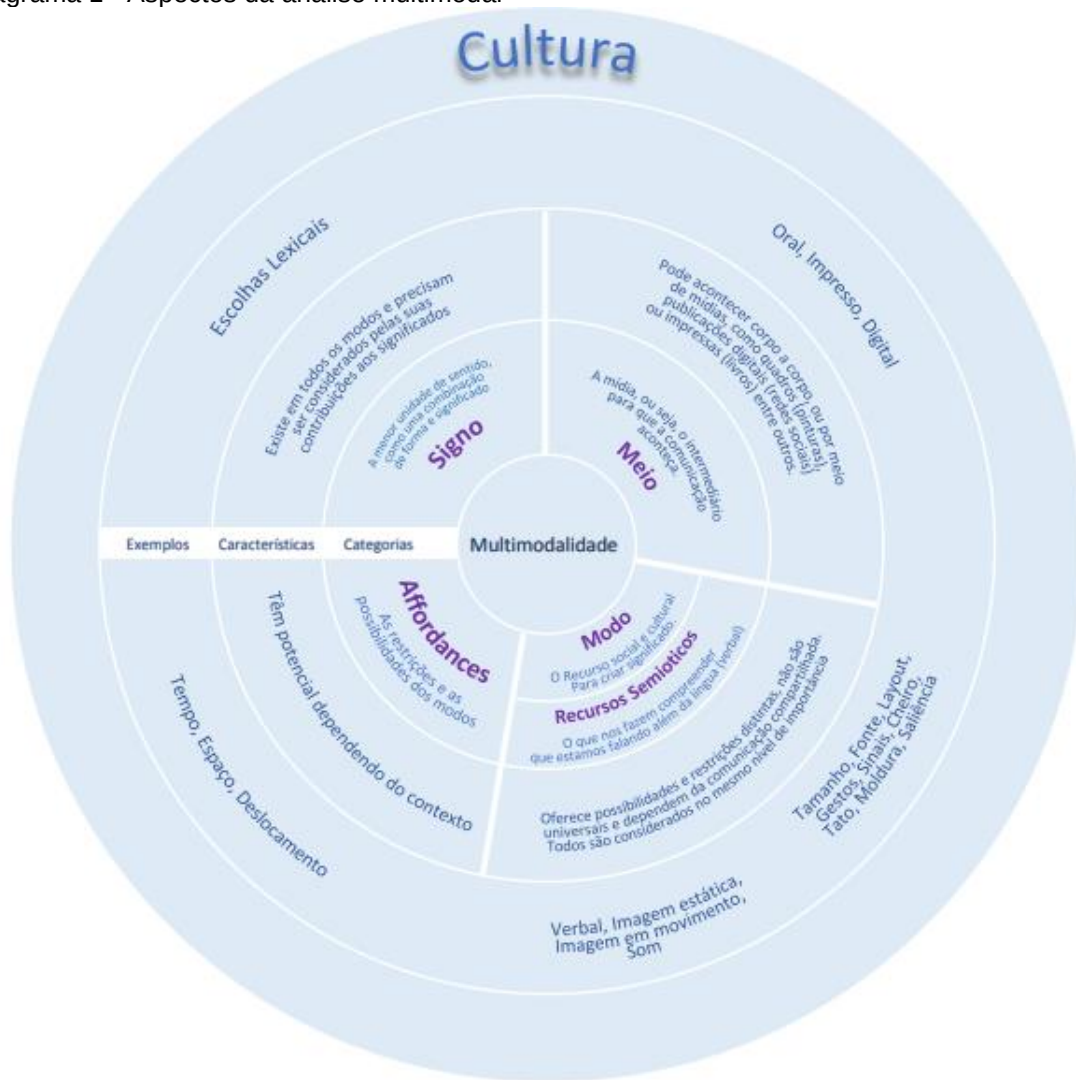
Na sequência foram analisadas as perguntas feitas aos alunos sobre algumas charges que retratavam o desenvolvimento infantil e o contexto escolar. Também foi examinado o significado da proposta de elaboração de uma narrativa digital multimodal (NDM) de um minuto, bem como a parte final da aula sobre a interpretação de imagens de publicidade envolvendo crianças. A sequência da captura de telas das mensagens trocadas nos grupos de WhatsApp igualmente foi analisada.

A partir destas tarefas foram selecionados excertos que são um recorte das histórias vividas entre os participantes da disciplina, pois, ao entrelaçar os momentos vividos, foi possível compreender que a *performance* da reunião pedagógica foi identificada, pelo grupo, como um evento dramático (LIBERALI; FUGA, 2018).

A análise de dados foi executada a partir da análise multimodal, compreendida como a maneira metodológica de análise de imagens e outros recursos como o tamanho, o tipo de letras, as cores, os formatos, a posição, o *layout*, entre outros, embasada na semiótica social (GUALBERTO; PIMENTA, 2021).

A partir dos estudos de Gualberto e Santos (2019), Aguiar e Amorim (2021) definem a multimodalidade como “um modelo de comunicação que fornece ferramentas de análise”, e estas, “podem auxiliar o entendimento de como os significados são construídos pelo viés crítico que considera os padrões de experiência, interação social e posições ideológicas” (AGUIAR; AMORIM, 2021, p. 33). O diagrama 1 exemplifica o entrelaçar desses aspectos:

Diagrama 1 - Aspectos da análise multimodal



Fonte: Aguiar e Amorim (2021, p.34)

Posto isso, foram selecionadas as categorias multimodais verbais e não verbais, propostas por Kress e Van Leeuwen (1996; 2006), a partir dos estudos de Halliday (1978), conforme podem ser visualizadas no quadro 13:

Quadro 13 - Categorias Multimodais – Aspectos verbais e não verbais

Categorias Multimodais - Aspectos verbais		
Aspectos verbais		
Coesão Verbal (verbos e seus determinantes)	Processos: Relacionais – ao ser Materiais – ao fazer Mentais – sentir, pensar e perceber Existenciais – alguma coisa existe ou acontece Verbais – ao dizer/ideia de troca	Temporalidade – presente/simultaneidade, passado/anterioridade, futuro/posterioridade. Aspectualidade – duração, frequência e grau de realização de um processo.
Valoração	Adjetivação Termos de opinião: Neutro, apreciativos e depreciativos.	Servem para marcar as posições como para avaliar o modo de intervenção em foco.
Lexicais	Sistema lexical: Vocábulos próprios Expressões anfibológicas/ambíguo Gêneros dos nomes Números	Assunto: Nobre (para comover – patos) Simples (para explicar – logos) Ameno (para agradar – etos) Figuras Palavras (trocadilho e metáfora) propósitos dos interlocutores Pensamento (ironia ou alegoria)
Conexão	Modos de encadeamento (das ideias no texto – uso de conectivos: sequência/temporalidade/contraposição/consequência) Dissociação Espaciais Consequência Efeito Restrição/concessiva/restrições Oposição/Contraposição Refutação Finalidade Explicação Justificação	Causa/Razão Temporais Adversativas Exemplificação Conclusões Enumeração Disjunção Analogia Enunciados metalinguísticos Referência intratexto Referência intertexto
Proferição (relativos ao canal auditivo)	Entonação Altura da voz Silêncio Pausas Timbre de voz Intensidade articulatória Características relativas à voz Ritmo da fala	
Categorias Multimodais - Aspectos não verbais		
Signos Cinéticos	CORPO	
	Aplausos Atitudes Distância/proxêmica Expressão de desafio	
	Expressão de descrença Gestos Jogos dos olhares Mão levantada	
	Mímicas Movimento para concordar Movimento para discordar	
	Orientação do corpo Posturas Risos	

Fonte: elaboração da autora

A análise multimodal permitiu integrar os vários modos nos quais os dados estão materializados, ao encontro de como nossa comunicação se constitui no atual momento. A união dos recursos materiais aos conceituais, de acordo com Gualberto e Santos (2019), recebe o nome de “orquestração de significados”.

Nesse sentido, a multimodalidade é considerada como um modelo de comunicação que fornece ferramentas de análise para auxiliar no entendimento de como os significados são construídos pelo viés crítico, pautado nos padrões de experiência, interação social e posições ideológicas (GUALBERTO; SANTOS, 2019, AGUIAR; AMORIM, 2021).

A interpretação dos dados foi realizada a partir dos pressupostos teóricos apresentados e discutidos na fundamentação teórica desta investigação. As categorias selecionadas permitiram compreender como as histórias vividas, entre os sujeitos da pesquisa, possibilitaram, em um contexto educacional de pós-graduação *strictu sensu*, invocá-los como agentes em e de transformação (LIBERALI; FUGA, 2018). No quadro 14 é possível visualizar a articulação entre as categorias:

Quadro 14 - A articulação entre as categorias de interpretação dos dados

Categorias de Interpretação		
	Conceitos	Articulações
Evento Dramático Liberali, 2018	Colisão emocional social experienciada por meio de contradições entre os indivíduos (interpessoal), base para o desenvolvimento intrapessoal (Vygotsky, 1987 [1934]).	Experiência emocional intensa vivida com o outro é refletida e experimentada também de forma individual (perejivanie).
Perejivanie Vygostky, 1915/1916 Liberali e Fuga, 2018	Experiência emocional intensa vivida com o outro, refletida e experimentada também de forma individual (Vygotsky, 1987 [1934]).	A intensidade da vivência que definirá a influência que acontecerá sobre o sujeito, já que as vivências (perejivanie) envolvem as particularidades do ambiente e da singularidade na qual a forte carga emocional é volumosa . Daí sua potência para a vida em transformação do e pelo sujeito (PEREIRA; REGO, 2022).
Patrimônio Vivencial Liberali, 2019 Megale e Liberali, 2020	A junção de elementos e/ou recursos que os sujeitos adquirem à medida que vivenciam eventos dramáticos que são usados nas maneiras de viver novas experiências. Dito de outra forma, patrimônio vivencial se refere aos meios pelos quais os sujeitos interagem com o mundo, e compreendem e vivem aspectos linguísticos, culturais, emocionais e sociais (MEGALE; LIBERALI, 2020; VENDRAMINI-ZANELLA <i>et al.</i> , 2021).	São valorizados os diversos conhecimentos sobre o mundo , sobre os aspectos linguísticos, os recursos multimodais, as emoções e experiências vividas pelos adultos e crianças nos diferentes contextos culturais (MEGALE; LIBERALI, 2020).

Fonte: elaboração da autora

Por fim, apresentamos, no quadro 15, a síntese de como a pesquisa ficou estruturada, com o intuito de contribuir para a compreensão do leitor sobre sua totalidade e organização:

Quadro 15 - A estrutura da metodologia da pesquisa

A estrutura da metodologia da pesquisa	
Título	Eventos dramáticos na educação para vida: formação engajada de professores e formadores nas aulas da pós-graduação
Objetivo	Investigar o papel dos eventos dramáticos na constituição de formação engajada de professores e formadores na sala de aula da pós-graduação
Objetivos Específicos	Avaliar qual o papel do multiletramento na construção de eventos que permitem a formação engajada por meio de: a) identificação do potencial das multimídias, da multiculturalidade, multimodalidade na criação de eventos dramáticos e b) compreensão do papel da imersão, emersão e inserção para criação de engajamento.
Pergunta	“Como as práticas pedagógicas organizadas a partir de eventos dramáticos, nas aulas da pós-graduação, contribuíram na formação de formadores em uma perspectiva de transformação?”
Contexto	Sala de aula da pós-graduação em um curso do mestrado profissional em educação: Formação de formadores
Produção e seleção dos dados	Gravação das aulas em vídeo Acompanhamento do grupo de WhatsApp Seleção dos excertos para análise a partir da identificação de eventos dramáticos
Categorias de Análise	Categorias Multimodais Categorias Discursivas
Categorias de Interpretação	Evento dramático Perejivanie Patrimônio Vivencial
Credibilidade da Pesquisa	Orientação Participação em seminários de orientação Miniquificações Apresentação em eventos Escrita e publicação de artigos Escrita e publicação de capítulos de livro Aprovação do Comitê de Ética da PUC-SP Exame de qualificação – fases 1 e 3

Fonte: elaboração da autora

No próximo capítulo, mostramos como nossa escolha, por organizar as aulas a partir do vivenciar eventos dramáticos, possibilitou formar o engajado na sala de aula da pós-graduação.

4 EVENTOS DRAMÁTICOS NA SALA DE AULA

De acordo com o objetivo geral desta pesquisa: investigar o papel dos eventos dramáticos na constituição de formação engajada de professores e formadores na sala de aula da pós-graduação, este capítulo discorre sobre o vivenciar eventos dramáticos em aula para que seja possível um formar engajado nesse espaço. Para tanto, iniciamos com a relação entre eventos dramáticos – perejivanie –, em seguida, repensamos a aula enquanto uma especificidade do trabalho docente, destacamos os itens que compõem sua estrutura e enfatizamos os aspectos que conferem totalidade aos sujeitos participantes, além de destacar a importância do brincar como estratégia para o processo de criação coletiva do inédito viável. Na sequência, abordamos as especificidades da aula na pós-graduação com ênfase no quanto este assunto precisa ser investigado. Depois, ressaltamos como se caracteriza uma sala de aula, seja ela formal ou informal.

4.1 EVENTOS DRAMÁTICOS – VIVÊNCIA (PEREJIVANIE) NA AULA

Segundo Delari Júnior (2011, p. 181), nos escritos de Vygotsky (1896-1934), o drama é compreendido a partir de duas acepções principais:

[...] o desenvolvimento humano como drama (peça teatral) em vários atos;

[...] A ação “dramática” em dois aspectos: 2.1 um ato de decisão humana sobre a condução de seu destino histórico; 2.2 o choque entre diferentes papéis que cada pessoa vivencia [perejivanie].

Dessa forma, conseguimos entender essas peculiaridades como constituintes do caráter “(in)tenso e dialeticamente conflituoso de se decidir socialmente por um caminho vital ou outro” em determinado contexto histórico-cultural, seja da situação mais corriqueira até a mais complexa. Assim, o drama é compreendido, neste estudo, como algo impactante, repleto de “luta interna”. É o conflito vivido pelo sujeito no seu momento histórico de vida (DELARI JÚNIOR, 2011, p. 181).

Nesse sentido, somente um ser humano concreto pode viver o drama porque ele tem de dar conta dos vários e diferentes impasses que vivencia como ser social. Assim, o drama se caracteriza pela luta entre as ligações: dever e sentimento, dever e paixão, entre outras, que compõem o choque de sistemas (VYGOTSKY, 1929/2000;

DELARI JÚNIOR, 2011). Delari Júnior (2011, p. 194), ainda, ressalta que o drama está vivo no pensamento verbal, ou seja, “pode ganhar também dimensões sociopolíticas, pois em muitos momentos somos convocados não só a pensar, mas também a ‘dar a nossa palavra’”, o que implica em escolher, logo, gera ganhos e perdas: o drama.

Nesse sentido, “cada sujeito vive um mesmo momento de maneiras muito particulares”, ou seja, cada um tem uma forma de “perceber, sentir e experimentar o que vive”, visto que nossas vivências acontecem por meio de eventos dramáticos, compreendidos como o drama ou colisão emocional social, vivenciada em meio as contradições entre os sujeitos (LIBERALI; FUGA, 2018, p. 366). São essas experiências vividas com os outros, no evento dramático, que são refratadas e, também, experimentadas pelo sujeito individualmente. A esse complexo processo Vygotsky (1994) denominou *perejivanie*.

Entender o conceito de *perejivanie* não é uma tarefa simples, mas que implica em compreender uma situação vivida intensamente, que modifica o indivíduo e suas formas de agir, sentir e pensar, acarretando transformações “nas relações que estabelece com sua realidade e nela interfere” (BRITO, 2021, p. 40). Para Liberali e Fuga (2018, p. 365), “*perejivanie* pode ser vista como uma experiência visceral, que contribui para o desenvolvimento de quem o sujeito é e em quem pode se transformar”, por isso, há uma relação indissociável entre o drama e a *perejivanie* enquanto unidade de desenvolvimento.

Nesta investigação, a relação entre drama – *perejivanie* – é fulcral para propor o “repensar o desenvolvimento dos sujeitos como agentes transformadores, que possam desencadear mudanças no âmbito do coletivo” (LIBERALI; FUGA, 2018, p. 363), visto que, por meio dessas situações, os sujeitos constroem vivências que permitem realizar escolhas. É o viver e o transformar acontecendo no percurso de formação.

Com base nos estudos de Toassa e Souza (2010), Pereira e Rego (2020, p. 16) enfatizam que a *perejivanie* se caracteriza como um fenômeno que “mobiliza diferentes aspectos da constituição psíquica”, ou seja, é uma experiência que deixa marcas profundas nos sujeitos. Por isso, não é somente uma experiência, mas, sim, uma vivência que pode ser gradativa, visto que decorre da “interação da subjetividade com o ambiente, ou seja, das significações” (PEREIRA; REGO, 2020, p. 16). Assim, esses autores falam da vida em transformação, marcada pela presença da forte emoção contida em um momento como esse, visto que é consistente no tempo, capaz

de tornar o sujeito parte do ambiente, transformado por ele, da mesma maneira como o transforma.

Nesse sentido, podemos dizer “que as experiências dramáticas vividas com os outros podem se tornar experiências vividas consigo mesmo”, mas, essas vivências não determinam o desenvolvimento de cada sujeito, pois o social o transforma a partir da maneira única como cada sujeito nota, sente e percebe as influências sociais, tornando o meio uma influência, e não uma determinação (LIBERALI; FUGA, 2018, p. 367).

Sob essa perspectiva, cada um de nós vive um processo único “de tornar-se”, ou seja, por meio dos elementos que constituem os diferentes ambientes sociais, refratados pela vivência (*perejivanie*) em/de cada sujeito, há implicações em nosso desenvolvimento. Assim, os fatores externos não nos constituem, porém, sua interpretação na vivência (*perejivanie*) do sujeito pode influenciar ou não o decorrer do seu desenvolvimento futuro, por isso, os eventos dramáticos são fundamentais ao desenvolvimento da nossa mobilidade e, conseqüentemente, do nosso repertório e do nosso patrimônio vivencial (LIBERALI; FUGA, 2018; MEGALE; LIBERALI, 2020).

Nesse aporte, por meio do vivenciar (*perejivanie*), os eventos dramáticos, as novas experiências (refratadas), permitem que novas possibilidades sejam construídas, logo, novas formas de atuar e produzir novos significados são possíveis aos sujeitos nos mais variados contextos. As vivências, em determinado momento e lugar, resgatam o que se tornou repertório em outro momento e lugar, visto que os sujeitos podem, a partir dessas experiências e recursos já mobilizados, construir novas possibilidades de agir. Ao construir novas possibilidades de agir dá-se um movimento muito importante entre o mover da linguagem e dos sujeitos no tempo e no espaço, ato caracterizado como um processo de transformação em que esses três elementos se transformam. E as transformações realizadas, nesse processo, conectam-se por meio da vivência (*perejivanie*) refratada dos eventos dramáticos (LIBERALI; FUGA, 2018).

Assim, o “vivido com o outro se tornará algo vivido consigo próprio” e, em novos espaços-tempos, novas vivências acontecem “em uma cadeia de relações que expande as possibilidades de ser e agir de todos”, por isso, o ambiente escolar, bem como os momentos de formação de formadores e professores, deve considerar, de forma intencional, o engajamento dos sujeitos em eventos dramáticos para que,

refratados em vivências (perejivanie), possibilitem criar repertório que sirva à mobilidade de sujeitos transformadores (LIBERALI; FUGA, 2018, p. 371).

Nessa perspectiva, estruturamos as práticas pedagógicas por meio do multiletramento engajado, compreendido como o “engajamento profundo com a realidade vivida, da percepção incontestada da necessidade de sua transformação por todos e da importância da educação nesse processo” (LIBERALI, 2022, p. 134). Nesse sentido, a realidade vivida é o ponto de partida e de chegada do trabalho pedagógico, o que implica na escolha por “atividades da vida” a serem realizadas na proposta do formar professores e formadores no contexto das aulas na pós-graduação (LIBERALI, 2022).

Dessa maneira, foi possível recapturar e expandir as vivências dos sujeitos, ou seja, o conjunto de recursos que configura o patrimônio vivencial de cada um (LIBERALI; FUGA, 2018; LIBERALI, 2019; MEGALE; LIBERALI, 2020; LIBERALI, 2022), visto que organizar as práticas pedagógicas pautadas nesses pressupostos possibilita aos participantes realizarem escolhas sobre “como ser, agir, pensar, sentir, aprender, viver tais eventos de formas críticas, expandidas, com a busca por um bem viver coletivo” (LIBERALI, 2022, p. 134).

Para que essas atitudes sejam alcançadas, há de se seguir as três ações que organizam as práticas do multiletramento engajado: “imersão na realidade, construção crítica de generalizações e produção de mudança social, tendo base em imersão, emersão, inserção, formas propostas por Freire” (LIBERALI, 2022, p. 134), que serão aprofundadas no próximo capítulo da tese.

Liberali e Fuga (2018, p. 365) ratificam o mencionado e aduzem que “perejivanie pode ser vista como uma experiência visceral, que contribui para o desenvolvimento de quem o sujeito é e em quem pode se transformar”. Dessa forma, podemos entender que ela está relacionada às maneiras pelas quais os indivíduos enquadram e entendem suas experiências.

As autoras discutem a importância do conceito de perejivanie “para repensar o desenvolvimento dos sujeitos como agentes transformadores, que possam desencadear mudanças no âmbito do coletivo” (LIBERALI; FUGA, 2018, p. 363). Para tal, entrelaçam os conceitos de mobilidade e repertório embasadas na linguística aplicada.

Capucci (2017) confirma as percepções de Liberali e Fuga (2018) quanto à importância dos eventos dramáticos para compreendermos perejivanie. E afirma que,

possivelmente, o conceito de drama fora inspirado na linguagem teatral, como se nos constituíssemos “como encarnação do conjunto de nossas relações sociais” por meio dos papéis que assumimos dentro da organização social formando nossa personalidade a partir dos conflitos e das contradições (CAPUCCI, 2017, p. 87).

O estudo de Capucci (2017, s.p.) buscou promover uma análise conceitual e um diálogo entre as obras de Vygotsky e Stanislavski, “explorando a perejivanie e os processos criadores na arte e na vida, a partir de uma interlocução entre a psicologia e a arte”. Embora Capucci (2017) tenha se pautado no campo da psicologia e da arte, suas considerações contribuem para esta tese porque, ancorada em Delari Júnior (2013), a autora trouxe o conceito de drama como uma luta interna, “tecida dramaticamente pelas escolhas que fazemos em nossa vida” (CAPUCCI, 2017, p. 97), o que implica em tensões causadas pelas condições culturais dos aspectos da nossa existência, resultando em uma luta interna – choque de sistemas – “que impulsiona um reposicionamento do sujeito por meio de suas escolhas, sejam elas voluntárias ou não” (CAPUCCI, 2017, p. 97).

O drama é o viver por meio do choque, do conflito que há entre os deveres e desejos contraditórios diante da necessidade de se posicionar. O viver, por meio do drama, também está presente nos momentos da aula, em sala de aula e, como tem potencial criativo, transformador, porta uma força capaz de capturar a atenção e promover o engajamento entre os participantes.

Cada vez mais a educação se horizontaliza e expressa-se em múltiplas interações grupais e personalizadas. O papel ativo do professor como *designer* de caminhos, de atividades individuais e em grupos é decisivo. É necessário que ele se torne um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora (MORAN, 2015).

Nessa perspectiva, pensar a aula é entendê-la como uma especificidade da docência, ou seja, é onde o trabalho docente acontece com outro ser humano, independentemente do espaço físico onde se realiza (FERREIRA; ZEN, 2018). Essa noção expande a definição de aula proposta no dicionário Michaelis on-line⁴⁰: “explanção proferida por um professor, dirigida a alunos, em um estabelecimento de ensino, e versando sobre um determinado assunto”, pois o professor precisa

⁴⁰ <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/aula> Acesso em: 15 jan.2023

considerar e relacionar o conhecimento científico que pretende trabalhar com os alunos, entre outros aspectos.

Para Oliveira, Almeida e Arnoni (2007, p. 135), em uma aula, há dois sujeitos – professor e alunos – que são “históricos, dialogando, numa tensão dialética característica da mediação, sobre um mesmo assunto, e para manter essa mediação ela precisa ter sentido para ambos”. Esses autores ressaltam que a maneira pela qual o professor organiza e trabalha seus conteúdos disciplinares depende, diretamente, da sua concepção da realidade, logo, do conhecimento. Entendem a aula a partir do “rever sua inserção histórico-social e as relações que a determinam e, em especial, suas possibilidades de influenciar as relações sociais visando transformá-las” (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p. 121).

Nesse sentido, Ferreira e Zen (2018, p. 96) definem o momento da aula como a “realidade se faz, se mostra e se manifesta”, pois, nela, o professor “demonstra o seu saber, saber-fazer e saber-ser; que ele toma decisões, expõe sua ineutralidade” (FERREIRA; ZEN, 2018, p. 96). Dessa forma, compreendemos que cada aula é única, pois tem suas especificidades e uma organização pautada em componentes estruturais: objetivos, conteúdo, metodologia, recursos e avaliação, que lhe sustentam e caracterizam (FERRAZ; FERREIRA; NOVA, 2021).

Soma-se a isso os componentes da nossa condição humana: “afetividade, cognição, vontade, cultura e capacidade de agir [com] o outro” que permitem a criação de “teias interativas cotidianas complexas”, que marcam a experiência do encontro da aula (LOPES; ANDRADE; CHAVES, 2016, p. 91). A aula só acontece em meio às relações sociais, por isso, é extremamente complexa, dinâmica, conflitante e requer, do professor e do aluno, que criem um contexto de negociação permanente (LOPES; ANDRADE; CHAVES, 2016).

Nesse cenário, a aula é compreendida como um “processo mediado pela presença, pelo gesto e, sobretudo, pela palavra” (LOPES; ANDRADE; CHAVES, 2016, p. 92). Desse modo, a aula assemelha-se “à dinâmica da vida”, logo, é necessário desconstruirmos a ideia de que ela deve acontecer somente em um lugar organizado, padronizado e uniforme. A aula também é o espaço da criatividade, onde todos são surpreendidos por perguntas inesperadas, desafios e ideias divergentes que permitem a abertura para o novo, para ousar, para aguçar a curiosidade, para criar confiança em si e no outro (LOPES; ANDRADE; CHAVES, 2016).

A aula, segundo Silva (2014, p. 44), é a organização do processo educativo, regulada pelo tempo e espaço de aprendizagem, “de desconstrução e construção e não se vincula a um lugar específico”. Importante destacar as relações de tempo e de espaço que são estabelecidas no contexto da aula. Nessa vertente, o tempo define o espaço, compreendido como tempo-aula, que permite a gestão dos conteúdos, da metodologia e avaliação visando garantir que a aprendizagem ocorra. A organização da aula se dá em um tempo, seja três ou quatro horas, ou 50 minutos. Tempo fragmentado, que define todo o processo didático (SILVA, 2014).

Silva (2014) considera que os espaços-tempos da aula são orientados pela intencionalidade do trabalho docente, desde a escolha e seleção dos objetivos educativos, os conteúdos, como a relação professor-aluno acontece e demais opções teórico-metodológicas caracterizadas por escolhas políticas, que expressam concepções sociais, de educação e da própria humanidade.

Franco (2016) salienta que o professor comprometido com seu trabalho, que acredita que ele faça diferença na vida de seu aluno, que busca, dialoga, insiste, tenta, mesmo que a instituição na qual atue não seja favorável, tem uma prática marcada pela constante “vigilância crítica”. Isso significa testar, refletir e insistir em seus propósitos, a partir da ideia de que se tem uma prática exercida com “finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social” (FRANCO, 2016, p. 541).

Nesse contexto, é necessário retomar a importância da prática pedagógica como a que requer duas etapas: a reflexão crítica sobre sua prática e a consciência de suas intencionalidades, que estão contidas em suas práticas. De outro modo, sem essa clareza, o professor será impedido de avançar em seu trabalho frente às contradições postas, deixando de formar-se como um profissional crítico (FRANCO, 2016).

Para tal, esse profissional necessita ser capaz de produzir conhecimento, ações e saberes sobre a prática. Do contrário, não conseguirá compreender a potência de sua atuação no momento da aula e seguirá replicando modos de fazer, ou até desistirá de tentar fazer. Nas palavras de Franco (2016, p. 545), “o sujeito professor precisa ser dialogante, crítico e reflexivo, bem como ter consciência das intencionalidades que presidem sua prática”.

Nesse sentido, este pensar se relaciona diretamente ao objetivo geral deste estudo: investigar o papel dos eventos dramáticos na constituição de formação

engajada de formadores na sala de aula da pós-graduação, pois tanto a educação quanto a criação são compreendidas, por Vygotsky (1921-1924/2001), como trágicas, logo, dramáticas por serem constituídas por dissonâncias e, por isso, capazes de transgredir, de mudar, de modificar (MILLÉO, 2020).

Não podemos esquecer de que o contexto do educar configura-se como um espaço de vivências, no qual podem ocorrer os eventos dramáticos ligando a arte e a vida, possibilitando novas formas de apreender na ação pedagógica. Para que os eventos dramáticos aconteçam, nas aulas, o brincar é a estratégia fundamental, visto que permite uma ponte de relação entre a imaginação, a vivência e a emoção; estas marcadas pelo drama de confrontar o que desejamos e o que vivenciamos, com isso, gerando a necessidade de criar (MILLÉO, 2020).

Milléo (2020), baseada nos estudos de Vygotsky, afirma que, em nossa vida cotidiana, estamos cercados pela necessidade de criar, da criação como condição necessária da existência, assim, ela perpassa os limites da rotina e configura-se como uma extensão da nossa história. Dessa forma, brincar está entrelaçado ao drama, o que nos indica caminhos para as discussões propostas no capítulo 5, quando abordamos a questão do brincar, especificamente, da *performance* como estratégia para o criar.

4.1.1 A aula na pós-graduação

Pesquisa. Publicações. Ciência. Educação Formal. Formar Pesquisadores-Docentes de Alto Nível. Eis os pilares que definem os propósitos da pós-graduação *stricto sensu* (MANCIBO, 2007; NOBRE; FREITAS, 2017; FREITAS; SOUZA, 2018) em nosso país.

Pouco se tem publicado a respeito do conhecimento pedagógico deste nível de ensino, considerando o cotidiano do trabalho na pós-graduação somente pelas “relações orientador-orientando e na participação nos grupos de pesquisa, preocupando-se com a formação para a pesquisa e, conseqüentemente, para a produção de conhecimento” (FREITAS; SOUZA, 2018, p. 11).

Freitas e Souza (2018) alertam que formar mestres e doutores, nos cursos de pós-graduação, exige a articulação entre complexas situações e circunstâncias. Enfatizam que as condições de trabalho tanto dos orientadores quanto dos orientandos são marcadas por dificuldades e avanços, pois, além das investigações

que darão origem às dissertações e teses, há o cumprimento de créditos dos componentes curriculares de cada programa da pós-graduação (OLIVEIRA *et al.*, 2021).

Para ser professor nesse contexto se faz necessário administrar a aula, os alunos, a pesquisa, a extensão, a gestão institucional e, majoritariamente, os trabalhos que resultam em pontuações e divulgação, da universidade, no meio científico (FERRAZ; FERREIRA; NOVA, 2021).

A gestão da sala de aula e a “tessitura da aula” demandam dos professores “saberes didático-pedagógicos que lhes são medulares”, ou seja, saber planejar, realizar a transposição didática, selecionar o conteúdo, promover a interação entre os alunos e professor, relacionar avaliação e objetivo de ensino, relacionar esta dinâmica com o cotidiano acadêmico, e, acima de tudo, saber que a aprendizagem ocorre “no outro, no estudante, e que, portanto, a imprevisibilidade desse processo é intrínseco a ele e demanda que o docente se coloque com certo despojamento do controle” (FERRAZ; FERREIRA; NOVA, 2021, p.164).

Apoiadas no estudo de Lima (2000), Ferraz, Ferreira e Nova (2021) complementam que a aula é o momento no qual são produzidos e revelados os conhecimentos científicos, e, se possível, um espaço criativo e criador, pois, dessa maneira, temos seu potencial reflexivo.

É o lugar do novo, da inovação, “do movimento de ideias e de ideais em movimento” (FERRAZ; FERREIRA; NOVA, 2021, p. 167), afinal, é o lugar de aprendizagem. O momento da aula deve concretizar o processo ensino-aprendizagem, no qual professor e aluno estão presentes e fincam seu vínculo por meio de outros aspectos: pedagógicos, metodológicos, ideológicos, culturais, políticos, etc. (FERRAZ; FERREIRA; NOVA, 2021).

Nas aulas da pós-graduação é necessário repensar a importância do grupo para que tais resultados sejam alcançados, pois Martins (2007), a partir dos estudos de Lane (1980; 1981; 1984; 1989; 1998), salienta que um grupo não pode ser compreendido apenas como uma reunião de pessoas que compartilham normas e objetivos comuns, e, sim, é fundamental compreendê-lo enquanto “relações e vínculos entre pessoas com necessidades individuais e/ou interesses coletivos, que se expressam no cotidiano da prática social” (MARTINS, 2007, p. 77).

Nesse sentido, o processo grupal também implica relações de poder e de práticas compartilhadas, além de estimular a “reflexão individual e coletiva, no sentido

de possibilitar que seus membros se conscientizem de sua identidade psicossocial” (MARTÍN-BARÓ, 1989 apud MARTINS, 2003, p. 209). Neste processo, ocorre a problematização do cotidiano que possibilita desencadear novas relações e vínculos afetivos para expressar as opiniões e os sentimentos (MARTINS, 2003).

Martins (2003) enfatiza que é por meio da afetividade, nas relações grupais, que se amplia ou não a união entre os membros, visto que esse vínculo pode facilitar algumas relações e tomadas de decisões coletivas.

Por meio desse espaço seguro e dialógico, os alunos tornam-se capazes de pensar criticamente e de se posicionarem de maneira articulada perante questões sociais, políticas, econômicas e culturais que perpassaram as aulas.

A escolha pela pedagogia dos multiletramentos e, posteriormente pela expansão proposta por meio do multiletramento engajado permitiu a integração entre as diversas facetas do conhecimento humano: contextos sociais, culturais e materiais como explicitado no próximo capítulo (MATEUS, 2016).

Importante salientar que esse pensamento está respaldado em nossa escolha teórico-metodológica pela PCCol, que tem como fundamento a transformação intencional de contextos com o envolvimento de todos os participantes, visto que essa pesquisa parte do pressuposto de que o processo de transformação e envolvimento coletivo cria soluções compartilhadas e colaborativas que respondem às demandas dos sujeitos e às de suas comunidades, por isso, uma proposta de pesquisa engajada, que ousa oferecer melhores condições de vida a todos os envolvidos (LIBERALI, 2009; MAGALHÃES, 2011; LIBERALI; SANTOS; LEMOS, 2012; NININ; MAGALHÃES, 2017; LIBERALI, 2018; MAGALHÃES, 2018; MAGALHÃES; FIDALGO, 2019; TOQUETÃO; LIBERALI, 2020).

Ao pensar nos alunos da pós-graduação, integrar ao processo de ensino-aprendizagem a atividade de pesquisa é condição para que as produções científicas sejam feitas. A aprendizagem precisa ser significativa para os envolvidos nesse processo, considerando-os como pessoa valorizando suas “ideias, inteligência, sentimentos, cultura, profissão, sociedade” (MASETTO, 2012, p. 85).

Mendes (2019) destaca dois aspectos, caros aos alunos da pós-graduação, durante as aulas: os momentos de escuta e o gerenciamento do tempo, ou seja, como estão em atividade de formação, os alunos da pós-graduação já têm sua vida profissional delimitada; e a falta de tempo e a dificuldade de escuta são relatadas como fatores que se intensificam quando estão participando de situações virtuais,

principalmente, quando vários participantes se expressam, ao mesmo tempo, via tela dos dispositivos eletrônicos.

Assim, Mendes (2019) destaca o momento da aula como o espaço dialético de formação, no qual conceitos são desenvolvidos e criam-se significados compartilhados por meio do pensamento e da fala, enfatizando o papel da linguagem como fundamental no processo dialético para construção da consciência.

Dessa maneira, em aula, são criadas possibilidades para que os participantes vivenciem experiências que contextualizem o conhecimento, pois, em seus contextos de atuação, em momentos futuros, poder-se-ão deparar com esses mesmos desafios e já terão ampliado seu repertório para buscar formas de aprender e resolver as novas demandas (MENDES, 2019).

Conforme já mencionado, os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem (professor e alunos) carregam para as salas de aula não apenas o aspecto cognitivo, mas suas emoções, sua cultura, sua subjetividade, seu ser biológico, ou seja, estão em sua totalidade. Nesse sentido, cabe ao professor priorizar o processo e o desenvolvimento do objeto de conhecimento, e não, apenas, tratá-lo como um conteúdo formal, distante da realidade, do contexto e das relações entre os envolvidos (LOPES; ANDRADE; CHAVES, 2016).

Em aula, o professor e o aluno são tidos como sujeitos em interação, pois o primeiro lida com a complexidade e com o confrontar dos alunos sobre sua singularidade e subjetividade. Ademais, não se deve esquecer que os fatores pessoais, as intencionalidades, o histórico de vida e as concepções agem diretamente sobre o aprender-ensinar. E os alunos, por sua vez, “são sujeitos de sua aprendizagem que, no entanto, não depende exclusivamente deles – de sua capacidade ou de seu esforço – mas, também das condições em que se dá o processo” (LOPES; ANDRADE; CHAVES, 2016, p. 104).

Nesse sentido, de acordo com Vygotsky (1997), a aprendizagem acontece nas relações colaborativas e interativas com os outros, porém cada sujeito – individualmente – molda, reconstrói e forma palavras, ideias e conceitos dos quais se apropria nas relações interativas com os outros, visto que a aprendizagem é socialmente dependente e dá-se de forma única para cada sujeito (HARWOOD; BRETT, 2019).

Essa ideia está incorporada na palavra russa *obuchenie*, traduzida como ensino-aprendizagem, pois combina tanto o ensino quanto a aprendizagem, porque

ambos constituem um processo bidirecional, ou seja, um fenômeno composto de opostos mutuamente inter-relacionados. Assim, *obuchenie* é um termo compreendido como a dupla atividade de ensino e aprendizagem, pela qual o conhecimento é produzido nas trocas dialéticas entre o professor e o aluno, por isso, a grafia se dá com o uso do hífen: ensino-aprendizagem (HARWOOD; BRETT, 2019).

Baseada em Vygotsky e nas pesquisas realizadas pelo GP Lace, o processo de ensino-aprendizagem (*obuchenie*) engloba e reconhece a aprendizagem como uma mudança no conhecimento e nos processos psicológicos dos sujeitos. Também reconhece as intenções e ações do professor responsável pela organização e pelo ambiente de ensino-aprendizagem, bem como as relações colaborativas entre ambos (HARWOOD; BRETT, 2019).

4.1.2 Tecnologia e aula

O meio acadêmico, principalmente após a pandemia da Covid-19, está sendo desafiado à mudança, inclusive, em seus períodos, que denominamos “classes/turmas”, como única fonte de aprendizado. Nessa conjuntura, precisa ser repensada a questão do tempo gasto com a atenção, participação e motivação dos alunos para aprenderem. A aprendizagem como atividade humana prática, que sempre está arraigada em uma rede mais extensa de contextos sociais e instituições, necessita considerar a relação com um novo grupo de gêneros e práticas (BURBULES, 2014).

Essa mudança implica no tempo das aulas presenciais e virtuais que é diferente, pois estas exigem outras habilidades dos alunos e do professor. Esses ritmos novos e variados sugerem, ao mesmo tempo, uma relação diferente com as oportunidades de aprendizagem: fácil disponibilidade e conveniência, mas também um ritmo e um fluxo mais contínuos, que permitam entrar e sair sem necessidade de ajustar-se a um horário determinado (BURBULES, 2014).

A aula presencial assim como a virtual têm o mesmo objetivo: que os alunos aprendam, porém a maneira de organizar o processo de ensino-aprendizagem possui especificidades marcadas pelos modos de comunicação *on-line*, o uso de mídias (conceito que será explicitado no próximo capítulo) e a convergência de métodos e outras técnicas que compõem o processo. Nas universidades existem vários ambientes que propiciam a aprendizagem para além da sala de aula, como a

organização dos eventos, congressos, grupos de pesquisa, laboratórios, bibliotecas, entre outros (MORAN, s.d.).

Dessa forma, a aula virtual tem como grande desafio recriar as possibilidades presenciais em um outro formato, de maneira que sejam integrados não somente os conteúdos, exercícios e interações, mas o uso de ambientes diversificados e atividades paralelas com ênfase na ampliação das possibilidades de interação, na formação específica dos professores e demais participantes, além de uma metodologia inovadora (MORAN, s.d.).

Pensar a aula nesses dois formatos é um dos desafios para as universidades neste momento, inclusive, na pós-graduação, pois não se pode negar que, ao integrar o que cada formato tem de melhor, pode-se oferecer uma proposta alternada e integrada entre a aula presencial e a virtual.

Moran (s.d.) aponta essa tendência como a maneira de flexibilizar os cursos presenciais, ou seja, criar uma cultura da educação *on-line*, mormente nas universidades, envolvendo professores, alunos e demais colaboradores. Os cursos podem ser oferecidos de forma a alternar encontros presenciais e virtuais conectados pelas redes, ou, ainda, alguns podem ser oferecidos de modo totalmente *on-line*. O que importa é que cada universidade busque o equilíbrio entre o presencial e o virtual.

Moran (s.d., s.p.) ressalta que não há como definir qual porcentagem deve ser aplicável aos cursos de forma a generalizar a escolha, pois cada um tem mais ou menos necessidades dos encontros presenciais devido a suas especificidades, como aulas práticas ou uso de laboratórios.

Assim como Moran (s.d.), Almeida e Prado (2005, p. 4) apontam que estamos diante de “um sistema híbrido, que mescla o global com o particular, o contexto com o universal, o pessoal com o social, o convencional com o atual e com o virtual”. Diante dessa complexidade é preciso reencontrar o sentido humano e integrador da educação, para tanto, os professores e demais participantes do processo de ensino-aprendizagem têm de tomar consciência sobre o uso que se tem feito das tecnologias nos espaços do ensinar-aprender (ALMEIDA; PRADO, 2005).

No quadro 16, apresentamos algumas das compreensões para o conceito de tecnologia, bem como a diferenciação da técnica e pontuamos as especificidades das novas tecnologias.

Quadro 16 - O conceito de Tecnologia

Autor	Tecnologia	Técnica	Novas Tecnologias
KENSKI (2003)	Conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade.	Maneiras, jeitos ou habilidades especiais de lidar com cada tipo de tecnologia, para executar ou fazer algo	Criadas de acordo com o avanço científico da humanidade que amplia o conhecimento sobre os recursos. Tecnologias da inteligência Tecnologias de comunicação e informação Não se limitam aos seus suportes
VIEIRA PINTO (2005)	A tecnologia é a ciência da técnica, que surge como exigência social em uma etapa ulterior da história evolutiva da espécie humana.	A técnica é imanente à espécie humana, a única, dentre todas as demais espécies vivas, que tem por natureza própria a faculdade de produzir e inventar meios artificiais de resolver problemas.	As novas tecnologias nascem, de um lado, devido à posse dos instrumentos lógicos e materiais indispensáveis para se chegar a uma nova realização, na base dos quais está o desenvolvimento científico, e, de outro, de uma incessante exigência social de superação de obstáculos e busca de inovações, daí porque nenhuma tecnologia se antecipa à sua época.
BERTOLDO <i>et al.</i> (2018)	É destreza, astúcia e habilidade prática racional, possibilitada pelo conhecimento que permite ao homem criar os objetos (meios, ferramentas, procedimentos, sistemas e artefatos) necessários à organização, à manipulação e à transformação de matéria, energia e informação segundo sua intenção e seu objetivo.	Forma mais primitiva e elementar de ação	Referem-se às novas realidades tecnológicas e aos seus contextos de emergência, respectivamente, à revolução da informação e à revolução da comunicação Tecnologias de informação e comunicação Três funções fundamentais executadas por elas: Registrar e gravar Comunicar Elaborar ou estruturar informação

Fonte: elaboração da autora a partir de Vieira Pinto (2005), Kenski (2003), Bertoldo, Salto e Mill (2018).

A partir desse quadro, neste estudo, compreendemos tecnologia de acordo com os autores Bertoldo e Mill (2008, p. 596), ou seja, tecnologia:

É destreza, astúcia e habilidade prática racional, possibilitada pelo conhecimento que permite ao homem criar os objetos (meios, ferramentas, procedimentos, sistemas e artefatos) necessários à organização, à manipulação e à transformação de matéria, energia e informação segundo sua intenção e seu objetivo.

A tecnologia envolve o homem, a natureza e a cultura, dado que ela reflete o que uma sociedade é, ou melhor, o que está sendo. Saez (1999) destacou três visões que dificultam a compreensão abrangente, histórica e crítica da tecnologia: o olhar tecnofóbico e tecnofílico, o olhar descontextualizado e o olhar instrumental.

Os tecnofóbicos são contrários à tecnologia, apresentam muita carga emocional nesta ideia, que aponta para a dificuldade em ter uma atitude crítica e reflexiva a respeito do tema. Por sua vez, os tecnofílicos entendem a tecnologia como uma “amiga” que permite que a vida seja mais abrangente e até mais feliz e exaltam suas dimensões positivas. A inovação tecnológica, para eles, é sempre sinônimo de desenvolvimento, progresso e felicidade (SAEZ, 1999).

O segundo posicionamento, descontextualizado e ingênuo, entende a tecnologia como independente de processos econômicos e sociais, como se fosse possível existir por geração espontânea. Os produtos surgem, em determinados momentos, para se alcançar uma meta. Já o terceiro olhar quanto ao tema, compreende a tecnologia a partir dos modos de produzir cada vez mais em menos tempo. A meta é o progresso, o crescimento industrial e o lucro (SAEZ, 1999).

Posto isso, vivemos um momento de grande contradição: ao alcançarmos um desenvolvimento tecnológico que nos permite erradicar a fome e diversas doenças, as desigualdades entre os países se tornam cada vez maiores, tendo como pano de fundo o sistema capitalista. Saez (1999) aponta o quanto os últimos anos estão marcados pelas transformações nas relações de produção (economia), nas relações de poder (política) e nas relações de experiência (cultura). E destaca que, em todas elas, o eixo comum é a importância das tecnologias em formação (SAEZ, 1999).

Nesse cenário, as aulas perdem seu sentido, enquanto prática pedagógica intencional, ao continuarem sendo organizadas majoritariamente em torno da lousa, da correção de exercícios e provas dos alunos, ou, ainda, utilizando as TDIC como “apêndice da aula” (ALMEIDA; PRADO, 2005).

Almeida e Prado (2005, p. 8) alertam que, durante o processo de transição entre a “prática tradicional e as novas possibilidades de reconstruções”, mesmo sem ter a

intenção, o professor pode pôr em prática muito mais a justaposição, ou seja, colocar junto as TDIC, do que realmente integrá-las em sua aula.

Almeida e Prado (2005, p. 9) propõem a “reconstrução da prática pedagógica voltada para a integração de mídias”. E para tal se faz necessário compreender que integrar é tornar inteiro, completar algo. A integração é possível quando os professores conhecem as especificidades dos recursos, de modo a conseguir incorporá-los em seus objetivos e “enriquecer com novos significados as situações de aprendizagem vivenciadas pelos alunos” (ALMEIDA; PRADO, 2005, p. 9).

Por meio da mediação pedagógica, que demanda do professor ações reflexivas e investigativas sobre o seu papel, enquanto faz a gestão pedagógica, ele criará condições que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos (ALMEIDA; PRADO, 2005).

Moran (2000) também atribui à mediação pedagógica do professor o caminho para que possa integrar as TDIC à sua prática pedagógica. Ele parte do pressuposto que o professor “é um pesquisador em serviço” (MORAN, 2000, p. 30). Esse profissional aprende com sua prática e na pesquisa e ensina a partir do que aprende.

A mediação pedagógica está pautada em alguns pilares: intelectual, emocional, gerencial e comunicacional e ético. O primeiro tem como princípio orientar na escolha das informações mais relevantes, buscando a integração de novas sínteses provisórias. A segunda diz respeito à credibilidade, à autenticidade e ao incentivo. O gerencial e o comunicacional é a ponte entre a instituição, os alunos e a comunidade. Busca o equilíbrio entre a interação, a troca de linguagens, conteúdos e tecnologia. Por fim, a questão da ética parte do assumir e vivenciar valores construtivos individual e socialmente (MORAN, 2000).

Nessa perspectiva, Moran (2021) ressalta que muito se tem referido a respeito dos modelos híbridos, da diversificação de estratégias ativas e do uso de ambientes e plataformas digitais que permitem a análise de dados dos alunos, porém, mesmo tendo importância, o essencial está nos relacionamentos entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem: no presencial, no digital, nos espaços formais e não formais.

Nesse aporte teórico, destacamos, na próxima seção, o conceito de mídia adotado, neste estudo, para contemplar os diversos artefatos utilizados para transmitir, recriar e produzir significados que “apresentam, organizam, materializam e institucionalizam os conteúdos sócio-histórico-culturalmente produzidos,

constantemente e dialeticamente recriando modos de participação” (LIBERALI *et al.*, 2015, p. 5-6), pois mídia é corpo, é gesto, é riso, é movimento, é palavra, é a linguagem corporal ou a ausência dela que nos transmitem uma mensagem.

4.1.3 Mídia: primária, secundária e terciária

Conforme o tempo avança, marcado por uma crescente aceleração de nossas ações e pensamentos, as linguagens humanas também são afetadas por esse movimento, oriundo do crescimento das mídias; e estas, pelos contínuos avanços das tecnologias cognitivas, informativas e de entretenimento (SANTAELLA, 2018).

À medida que surge uma nova mídia, há uma adaptação das tecnologias anteriores, como aconteceu com a máquina fotográfica mecânica para a digital. Como salienta Santaella (2018), mesmo mudando a forma de produção, a linguagem que é característica dessas mídias permanece, ou seja, mesmo com a necessidade de modificações na estrutura das mensagens e na forma como são consumidas, a linguagem e suas funções sociocomunicacionais se mantêm (SANTAELLA, 2018).

De acordo com Scolari (2015), a palavra mídia vem expandindo-se em *crossmedia*, mídia híbrida, intermídia, multimídia, hipermídia, transmídia, todas interligadas, porém com tênues distinções. Cabe salientar que em um movimento e em uma velocidade semelhantes, a *web* se aperfeiçoa para produzir, conectar e compartilhar conteúdos com outras ferramentas que ampliaram seu perfil, como cita Santaella (2018, p. 16):

[...] gráficos 3D, games, e-comércio, contextos geoespaciais etc. somados à ubiquidade que permite a conexão de quaisquer recursos à web de modo que os mais variados serviços podem ser utilizados em quaisquer lugares. Tudo isso é imediatamente absorvido, sem tropeços, pelos usuários.

Ao carregar consigo um dispositivo móvel, a mobilidade tem duplo sentido: informacional e físico de cada usuário, não sendo relevante sua localização geográfica, visto que também está tendo contato com as redes, inclusive, enquanto se movimenta (SANTAELLA, 2013).

Nesse sentido, Santaella (2013) e Moran (2017a) apontam que o mundo conectado e digital permite a combinação entre os ambientes formais e informais do

educar-se, sendo necessário que o professor desenhe roteiros pessoais e grupais de aprendizagem, porque é o mediador do processo.

Em contraponto a essa visão, Baitello Júnior (2014) apresenta o conceito de mídia por outra perspectiva, como meio, ou seja, “é o meio de campo, o intermediário, aquilo que fica entre uma coisa e outra” (BAITELLO JÚNIOR, 2014, p. 43), porém que não se restringe ao campo comunicacional, pois o ato de comunicar-se tem uma origem muito anterior à invenção da escrita, da prensa ou da TV.

Por meio dos sentidos de distância: audição e visão, e pelos de proximidade: olfato, paladar e tato, quando há o encontro entre duas pessoas, inicia-se um processo comunicativo extremamente complexo (BAITELLO JÚNIOR, 2014). Segundo Baitello Júnior (2014, p. 45), a potencialidade comunicativa do corpo humano é expressa por nosso “primeiro órgão comunicativo a distância: a sobrancelha”, conforme demonstrado na figura 3:

Figura 3 - Linguagem de sobrancelhas



Fonte: acervo da autora – recebido via WhatsApp

Embora a imagem remeta ao contexto de pandemia e quarentena devido à Covid-19, aferimos o quanto comunicamos ao outro sobre nosso sentir e pensar por meio dos movimentos feitos com as sobrancelhas, o chamado “deflagrar do supercílio” (BAITELLO JÚNIOR, 2014, p. 45).

Por ter uma grande quantidade de músculos, nosso corpo pode executar muitas possibilidades de movimentos, o que gera uma “palavra” de linguagem corporal por

meio dos vincos do rosto, da pele, os cabelos, os movimentos de cada músculo da face, o movimento dos ombros, do pescoço, da testa, dos braços, das mãos, dos dedos, da postura; ou a ausência deles também nos transmite uma mensagem (BAITELLO JÚNIOR, 2014).

Nesta investigação é esta a concepção de mídia que abordaremos, por isso, no quadro 17 são apresentados os três tipos de mídias que Baitello Júnior (2014) considera a partir da classificação feita por Harry Pross (1972).

Quadro 17 - Tipos de mídias e suas possibilidades

Tipos	O que é?	Possibilidades	Como funciona?
Mídia Primária	O corpo humano	O cheiro, o gesto, o gosto, a voz, os vincos, a pele, os cabelos, os movimentos de cada músculo da face, as “falas do rosto”, as falas dos ombros, do pescoço, da testa, dos braços, das mãos, dos dedos, da postura.	É presencial e exige que estejamos no mesmo espaço e no mesmo tempo que o interlocutor. Limite: temporal e espacial, pois exige o tempo e o espaço do aqui e do agora.
Destaque: É sempre o começo e o fim de todo o processo de comunicação. Ela sempre estará dentro da mídia secundária e dentro da mídia terciária			
Mídia Secundária	É o que está entre um corpo que emite um sinal e um corpo que recebe o sinal, existe um objeto, um meio de campo – um objeto para transmitir seus sinais, sua informação.	Representações nas cavernas (pinturas) Imagens Escrita – Inicia a era da virtualidade, pois, é a presença virtual de um corpo e de uma vida associados à sua história.	Introduz um fator temporal novo – inventando o tempo lento que é o tempo da escrita, da decodificação e da decifração. Limite: sua temporalidade O espaço ainda é um obstáculo para transportar o suporte da informação a longas distâncias
Mídia Terciária	Sistema de mediação mais sofisticado que utiliza um aparato de emissão e outro de captação da mensagem.	Telégrafo Telefone Rádio Televisão Redes de computadores	Aceleração do tempo Zera-se o espaço Resolvemos o problema de transporte, da transposição dos obstáculos associados ao espaço. Fim do tempo contemplativo e individualidade diferenciada Transmite os sinais sem seus suportes. Limite: a fadiga do olhar NOVOS MATERIAIS TEMPO – DURABILIDADE das mensagens

Fonte: elaboração da autora baseada em Baitello Júnior (2014, p. 45 - 48).

Por meio dessas mídias é que se dá a comunicação, ou seja, a articulação e a leitura entre nossos gestos, mímicas, odores, sons, fisionomias, postura, movimentos, deslocamentos, etc. O corpo fala e seu comportamento insistentemente é regulamentado pelos protocolos sociais e/ou culturais: como e onde se sentar, quem cumprimentar, onde ficar, como andar, para onde olhar, quais gestos são adequados ou não. Tais especificidades estão presentes na mídia primária, responsável pela interação dos diferentes corpos e suas múltiplas linguagens (BAITELLO JÚNIOR, 1999; BAITELLO JÚNIOR; NAVARRETE, 2017).

Nesse sentido, “comunicar é, portanto, criar ou manter ambientes de vinculação” (BAITELLO JÚNIOR; NAVARRETE, 2017, p. 108). A vinculação está diretamente ligada ao vincular, que significa ter ou criar um elo simbólico entre as partes, ou seja, faz-se essencial o estabelecimento de um “território comum” para que a comunicação aconteça.

O ambiente de comunicação é construído por meio da participação porque somos “seres dependentes de outros para sobreviver, pois somos incompletos, estamos sempre predispostos a estar ou criar ambientes de comunicação, de vinculação” frente à superação de nossas carências e ausências (BAITELLO JÚNIOR; NAVARRETE, 2017, p. 108).

Na busca pela superação das suas carências e ausências, o sujeito, ao participar de um ambiente de comunicação, sacia-se da falta, porém esse momento de saciedade gera outro momento de carência; como um ciclo que cria “um ritmo” que estabelece o nascer da concepção de tempo e espaço, visto que o “corpo pede corpo” (BAITELLO JÚNIOR, 2014; BAITELLO JÚNIOR; NAVARRETE, 2017).

A partir dessa necessidade e do desejo de apropriar-se do tempo e do espaço, o homem criou outras linguagens e formas de registro para além daquelas produzidas pelo corpo. Segundo Baitello Júnior e Navarrete (2017, p. 108), a partir dos gestos e da linguagem, “usados na comunicação na tridimensionalidade, o homem criou as imagens, a bidimensionalidade, a escrita, a linha, a unidimensionalidade e o ponto, o nada, o nulodimensional”.

Cada tipo de mídia tem uma relação diferente com o tempo que pode ser mais lento ou acelerado. O ritmo do tempo determina o tipo de vivência que se tem no mundo, visto ser ele determinante no ambiente de comunicação: face a face (mídia

primária), com suportes (mídia secundária), ou com aparelhos retransmissores (mídia terciária) (BAITELLO JÚNIOR; NAVARRETE, 2017).

Nessa perspectiva, o homem foi subtraindo os sentidos e marginalizando o corpo no processo de comunicação ao incluir a tecnologia. Contrera e Baitello Júnior (2010), a partir do conceito de razão tecnológica, cunhado por Trivinho (2001), ressaltam que estamos cada vez mais submetidos a ela, compreendida como um “reencantamento feliz diante das proezas e potencialidades da tecnologia” que supervaloriza nossa relação com os aparatos tecnológicos (TRIVINHO, 2011 *apud* CONTRERA; BAITELLO JÚNIOR, 2010).

Contrera e Baitello Júnior (2010) ressaltam o quanto a comunicação humana e toda sua especificidade têm sido reduzidas ao deslocar-se para apropriar-se das TDIC como usuários, e não mais corpos como na mídia primária. A crítica feita pelos autores é justamente quanto ao momento atual que vivenciamos em relação à forma como estamos nos relacionando com as técnicas e tecnologias.

Os autores evidenciam nosso agir a partir da centralidade que a tecnologia tem ocupado em nossas vidas. Em suas palavras, “vemos nesse processo uma inversão: a técnica, de meio, passa a ser um fim em si mesmo, e o homem, que deveria direcionar sua utilização, passa a girar ao seu redor” (CONTRERA; BAITELLO JÚNIOR, 2010, p. 108).

No entanto é “inegável que o corpo está na base de toda comunicação, também é inegável que o corpo enquanto mídia se altera a cada alteração da cultura e da sociedade da qual faz parte” (BAITELLO JÚNIOR, 1999, p. 4). O contemporâneo não anula o mais antigo, os diferentes tipos de mídias convivem entre si, por meio da lei da cumulatividade, pois, em qualquer ambiente de comunicação, ocorrerá a interação entre dois corpos (BAITELLO JÚNIOR, 1999).

Dessa maneira, conseguimos evidenciar o quanto a escolha pelo multiletramento nos permitiu investigar os eventos dramáticos constituídos em sala de aula da pós-graduação, na promoção de uma formação engajada de professores e formadores. Assim, pensar a mídia como corpo, a partir dos componentes que constituem os multiletramentos: multiculturalidade, multimodalidade e múltiplas mídias, relaciona-se diretamente com os objetivos específicos desta investigação: avaliar qual o papel do multiletramento na construção de eventos que permitem a formação engajada por meio de: a) identificação do potencial das multimídias, da

multiculturalidade, multimodalidade na criação de eventos dramáticos; e b) compreensão do papel da imersão, emersão e inserção para criação de engajamento.

Nesse cenário, também identificamos o quanto o brincar é significativo no processo de ensino-aprendizagem proposto no multiletramento engajado, por isso, no próximo capítulo, focalizamos os conceitos de multiletramento engajado e brincar, destacando o quanto esta escolha para estruturar a disciplina (que foi nosso contexto de pesquisa) nos permitiu fazer, da sala de aula da pós-graduação, um espaço pautado no criar e no transformar a realidade posta dos sujeitos.

5 ESTRATÉGIAS PARA TRANSFORMAR: O MULTILETRAMENTO ENGAJADO E O BRINCAR

A partir dos objetivos específicos da pesquisa: avaliar qual o papel do multiletramento na construção de eventos que permitem a formação engajada por meio de: a) identificação do potencial das multimídias, da multiculturalidade, multimodalidade na criação de eventos dramáticos; e b) compreensão do papel da imersão, emersão e inserção para criação de engajamento, iniciamos o capítulo com uma breve contextualização sobre como surgiu a pedagogia dos multiletramentos.

Na sequência, abordamos o conceito-chave deste pensar, que é o *design*, enfatizando o significado de *designers* de futuros sociais. Em seguida, explicitamos os componentes dos multiletramentos: multimodalidade, múltiplas mídias e multiculturalidade e os quatro movimentos que asseguram que esta pedagogia seja posta em prática: Prática Situada, Instrução Evidente, Enquadramento Crítico e Prática Transformada. Expandindo o assunto, com foco na formação engajada, tratamos dos conceitos multiletramento engajado e o brincar, destacando o quanto esta escolha para estruturar a disciplina, que foi nosso contexto de pesquisa, possibilitou, por meio do brincar, um espaço em sala de aula da pós-graduação para o criar e o transformar a realidade posta.

5.1 OS MULTILETRAMENTOS: UMA PEDAGOGIA PARA ALÉM DA LÍNGUA

A pedagogia dos multiletramentos ficou conhecida entre os anos de 1994-1996, quando renomados teóricos de três países, Estados Unidos, Grã-Bretanha e Austrália, sobretudo, das áreas da linguística e educação, interessados em debater os problemas enfrentados pelo sistema de ensino anglo-saxão, encontraram-se para um colóquio que aconteceu em Nova Londres, nos EUA, por isso, sendo conhecidos como New London Group (NLG) (BEVILAQUA; ROJO, 2013, 2012).

Após esse evento, o grupo elaborou um manifesto intitulado: “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures”⁴¹. Nas palavras de Rojo (2012, p. 12):

Neste manifesto, o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes

⁴¹ Uma pedagogia dos Multiletramentos - desenhando futuros sociais.

na sociedade contemporânea, em grande parte - mas não somente - devidos às TDIC, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade.

Conforme evidenciado na citação, os multiletramentos partem do estudo do letramento, que, conforme Kleiman (1995, p. 19), pode ser definido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Partimos dessa definição, porque o letramento é tido como um fenômeno social, e não apenas cognitivo, visto ser um processo muito mais amplo que a escrita, no qual a compreensão e a interação estão imbricadas (MARCUSCHI, 2004).

De acordo com o NLG, os multiletramentos reputam que a grande atribuição dos professores é “melhorar as oportunidades educacionais de cada criança”⁴², por isso, focaram no estudo da palavra em mudança e nas novas demandas que os cidadãos são obrigados a responder, por meio das novas necessidades em seus locais de trabalho, nos espaços públicos e na vida em comunidade (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 3).

Nesta perspectiva, os professores e os alunos são compreendidos como “participantes ativos na mudança social”⁴³, logo, podem ser designers ativos, ou seja, “produtores de futuros sociais”⁴⁴ (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 14). Para tanto, o NLG (2000) já nos alertava que era preciso pensar em três âmbitos de nossas vidas, nos quais as linguagens também necessitam mudar para contemplar: a vida no trabalho, a vida pública e a vida em comunidade.

Tais mudanças afetam diretamente nossa vida pessoal, nossa maneira de nos relacionarmos e enxergamos os outros e o mundo ao qual pertencemos. A partir desses três âmbitos, que compõem nossa vida social, os papéis e as responsabilidades das escolas também precisam mudar:

Para serem relevantes, os processos de aprendizagem precisam recrutar, em vez de tentar ignorar e apagar, as diferentes subjetividades, interesses, intenções, compromissos e propósitos que os alunos trazem para a aprendizagem. O currículo agora precisa se misturar com diferentes

⁴² No original: “improve every child's educational opportunities”.

⁴³ No original: “active participants in social change”.

⁴⁴ No original: “social futures producers”.

subjetividades, e com suas linguagens, discursos e registros, e usá-los como recurso para aprender. (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 18)⁴⁵

Dessa forma, o currículo é tido como um projeto que visa ao *design* de futuros sociais, ou seja, que compreende o papel da pedagogia como sendo “uma epistemologia do pluralismo que proporcione acesso sem que as pessoas tenham que apagar ou abandonar diferentes subjetividades”.⁴⁶ Esta é a base para essa proposta nos contextos educacionais e na formação de formadores em consonância com as mudanças da vida real (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 18).

Essa proposta de trabalho, a ser pensada e realizada em contextos educacionais e na formação de professores e formadores, propõe um panorama sobre o quê (conteúdo) e como (forma) os multiletramentos contribuem como uma forma de contemplar as mudanças sociais, culturais e das múltiplas mídias; por conseguinte, abrem um diálogo entre professores em todo o mundo e contribuem no tocante a lidar e pensar com esses ambientes em constante mudança. Cabe salientar que essas ideias estão na base da prática curricular, portanto, são compreendidas como um processo que já vem dando frutos, como apontado nas pesquisas de Liberali (2015-2020), Matheus (2016), Motta (2016), Silva (2019), entre outros.

O conceito-chave dos multiletramentos é o *design*. Se somos “herdeiros de padrões”⁴⁷ e de “convenções de significado”⁴⁸, assumimos a posição de “designers de significado”⁴⁹ e tornamo-nos **designers de futuros sociais**, futuros de trabalho, futuros públicos e futuros da comunidade. O que será possível, segundo o NLG, se contemplados seis elementos de *design* no processo de criação de sentido: significado linguístico, visual, de áudio, gestual, espacial e padrões multimodais nos quais estão relacionados os cinco citados (COPE; KALANTZIS, 2000). Com os elementos de *design* foram considerados quatro movimentos da pedagogia: prática situada, instrução evidente, enquadramento crítico e prática transformada, que serão expandidos nas próximas seções.

⁴⁵ No original: “To be relevant, learning processes need to recruit, rather than attempt to ignore and erase, the different subjectivities, interests, intentions, commitments, and purposes that students bring to learning. Curriculum now needs to mesh with different subjectivities, and with their attendant languages, discourses, and registers, and use these as a resource for learning.”

⁴⁶ No original: “an epistemology of pluralism that provides access without people having to erase or leave behind different subjectivities”.

⁴⁷ No original: “heirs of standards”.

⁴⁸ No original: “meaning conventions”.

⁴⁹ No original: “meaning designers”.

5.1.1 *Design*: o eixo estruturador da pedagogia dos multiletramentos

Conforme apresentado na seção anterior, o eixo estruturador da pedagogia dos multiletramentos é o conceito de *design*, que significa o modo “como as pessoas fazem uso de recursos de significação disponíveis em um dado momento em um ambiente específico de comunicação para realizar seus interesses” (BEVILAQUA, 2013, p. 108). Com base nesses aspectos, compreendemos que há um processo de *design*. Nas palavras da autora, esse processo é marcado por um “pano de fundo a criatividade, o dinamismo, a inovação, o interesse e a motivação do produtor de sentido” (BEVILAQUA, 2013, p. 108).

Kress (2000) aprofunda a questão ao pontuar a necessidade em partirmos de um pensar atento às mudanças no uso, forma e sistema, em uma compreensão de que elas são resultado das ações de interesse dos indivíduos. O interesse materializa-se em algo que será comunicado a outro por meio de uma mensagem e, para isso, temos de pensar e selecionar qual a melhor forma de fazê-lo, mediante o acesso aos modos conhecidos para escolher o mais adequado.

Dessa forma, os sujeitos são vistos como os “*remakers*”, ou seja, os transformadores de conjuntos de recursos representacionais. Nas palavras de Kress (2000, p. 156), “o design torna os resultados da produção passada como o recurso para a nova modelagem, para o refazer”.⁵⁰

No contexto escolar e na formação de professores e formadores, o processo de *design* é central para permitir inovações, por exemplo: um texto é um **design disponível** que, ao ser lido e/ou ouvido, permite ao leitor basear-se nele como recurso para produzir **novos significados** (resultado do *design* ou recombinação de *designs* disponíveis). O redesenhar, por sua vez, pode ou não ser criativo em relação aos recursos, gerando algo novo feito por este leitor, ou seja, um **significado transformado**. Cabe salientar que o significado transformado “é uma evidência de como a intervenção ativa no mundo que está projetando transformou o designer”⁵¹ (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 23).

⁵⁰ No original: “the design makes the results of the past production as the resource for the new modeling, to redo it”.

⁵¹ No original: “is evidence of how active intervention in the world he is designing has transformed the designer”.

Dessa forma, tanto na formação de professores e formadores como no contexto educacional, o processo de *design* é central para permitir inovações e aproximar professores e gestores em busca de novos desenhos curriculares, pedagógicos e da sala de aula pautados em diferentes tipos de aprendizado, considerando os três elementos: **designs disponíveis**, **design** e **o redesenhar**. Juntos eles enfatizaram que “a criação de significados é um processo ativo e dinâmico, e não algo regido por regras estáticas”⁵² (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 20).

Na próxima seção, apresentamos como o processo de *design* acontece no contexto educacional e na formação de professores e formadores, com resgate do “o quê” e do “como” dos multiletramentos, então, destacando como a pedagogia dos multiletramentos se transformou em multiletramento engajado no grupo Lace.

Nessa direção, a prática do professor e de seus formadores é compreendida pelo viés da PCCol, para além de uma transformação do mundo material, “mas uma transformação de condutas, atitudes, valores, sentimentos – enfim, de uma totalidade” (OLIVEIRA; MAGALHÃES, 2010, p. 58). Para Ninin (2011, p. 88), a complexidade dessa abordagem teórico-metodológica se dá “no sentido de que está voltada tanto à produção de conhecimento científico” [universidade] “quanto à participação dos envolvidos – pesquisador e pesquisandos – na produção de conhecimentos que lhes sejam significativos, é um desafio”.

5.2 O MULTILETRAMENTO ENGAJADO COMO EXPANSÃO DOS MULTILETRAMENTOS PROPOSTO PELO NLG

Conforme explicitado na seção anterior, a pedagogia dos multiletramentos pensa além dos aspectos puramente verbais, valoriza os diferentes recursos multimodais para compor significado e, nessa perspectiva, Liberali (2022, p. 132) complementa que “os Multiletramentos valorizam a multiplicidade de canais de comunicação, de mídias e de recursos semióticos e na crescente diversidade cultural da sociedade atual”. Para tal, “permite organizar tanto as propostas de sala de aula como a formação de formadores por meio de dois aspectos: o ‘o quê’ e o ‘como’ dos Multiletramentos” (LIBERALI, s.d., s.p.). No que tange à seleção do conteúdo (o quê), no quadro 18, elencamos os três componentes a serem contemplados.

⁵² No original: “the creation of meanings is an active and dynamic process, not something governed by static rules”.

Quadro 18 - Os componentes dos Multiletramentos

Componentes	Conceito	Exemplos	Possibilidades com os aprendizes
Múltiplas mídias	São artefatos/aparatos que transmitem, recriam e produzem significados no contexto contemporâneo.	<i>Tablets</i> Computadores <i>Smartphone</i> Livros <i>Sites</i>	Diversidade de aparatos no trabalho permite a integração dos saberes de diferentes áreas, modos, perspectivas.
Multimodalidade	São os vários aparatos usados para significar por meio de vários recursos semióticos.	Escrita manual Imprensa, tipografia Áudio Vídeo Imagem Diagramação Gestos	Os múltiplos modos de significar se tornam recursos recriados pelos usuários para alcançarem diferentes propósitos culturais.
Multiculturalidade	São os modos plurais de conhecimento e suas novas formas de relacionamento que cruzam fronteiras entre o conhecimento.	Diferentes gêneros musicais Leitura de materiais que tratem o tema em diferentes perspectivas Construção de <i>slogans</i> , <i>gingles</i> , gritos de ordem em diferentes línguas	Reconhecer a presença da pluralidade de conhecimentos e de concepções distintas sobre a dignidade humana e sobre o mundo.

Fonte: elaboração da autora com base em Liberali (2022, p. 133).

Conforme referido nas seções anteriores, ao propor o trabalho no contexto educacional e na formação de professores e formadores, com base no *design* de significados, baseamo-nos em estudos realizados há anos pelo GP Lace⁵³ da PUC-SP. O grupo propõe uma perspectiva de *design* de significado embasado nas tradições freirianas e vygotskianas, que marcam a atuação de seus membros pautados nos estudos da pedagogia dos multiletramentos (AZEVEDO; LIBERALI; TINOCO, 2021, no prelo).

Nesse sentido, as práticas de multiletramentos foram expandidas e ressignificadas e deram origem ao multiletramento engajado (ME) (LIBERALI, 2019; 2020c), que pressupõe a expansão dos processos de ensino-aprendizagem e “focaliza a correlação entre o que foi apropriado pelos participantes ao longo de suas

⁵³ O Lace conduz a pesquisa como um grupo expansivo de resistência, tomando a compreensão dialética como força motriz dentro e para a produção de conhecimento, não deixando de lado a perspectiva transformadora revolucionária na teoria marxista. Para o grupo, revolução ou atividade revolucionária significa “a transformação do estado das coisas existente ou a transformação da totalidade do que está lá” (NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 25).

vidas e as propostas feitas pela escola para a criação de possibilidade de agir dos sujeitos” (AZEVEDO; LIBERALI; TINOCO, 2021, no prelo).

Pautadas nesse pensar, Liberali e Megale (2019) apresentam o “significar multiletrando” como uma forma de os sujeitos compreenderem sua realidade e construírem, realmente, “possibilidades para nela intervir”. Apoiadas em Gee (1999; 2000), as autoras ressaltam que nossa presença no mundo “não é apenas silenciosa, passiva, receptiva; tem potencial transformador” (LIBERALI; MEGALE, 2019, p. 68-69).

A proposta elaborada por Liberali, em consonância com as ações propostas pelo GP Lace, ressignifica a proposta do NLG, a partir das discussões vygotskianas e freirianas, que apontam um valor muito grande em compreender e tornar parte do processo de ensino-aprendizagem aspectos tais como:

- a necessidade de imersão na vida que se vive (MARX; ENGELS, 2007), a partir de atividades sociais;
- a correlação de saberes cotidianos e científicos;
- o posicionamento crítico;
- o brincar como forma de se apropriar e transformar as práticas sociais de determinados grupos sociais;
- a proposição de uma educação para as transformações das condições de opressão.

Assim, o cerne do multiletramento engajado é o conceito de engajamento, ou seja, pressupõe uma mudança de atitude do sujeito fundamentada no bem viver, por isso, tem cunho político e implica em mudança de atitude frente à realidade posta.

O bem viver, neste estudo, é compreendido pela perspectiva de Krenak (2020, p. 17), pensador indígena, que explica: “Bem Viver é abundância que a Terra proporciona como expressão mesmo da vida. A gente não precisa ficar buscando uma vantagem em relação a nada, porque a vida é tão próspera que é suficiente para nós todos.” Partindo desse conceito, Liberali (2022, p. 127), embasada nos estudos de Mignolo (2015), propõe pensarmos a educação a partir de um processo educacional que “inspire os corpos vivos para uma Terra viva e contribua para a formação de seres humanos em processo de constituição como uma realização social”.

Nesse cenário, compreende-se a necessidade de pensar e propor uma educação para “a decisão, para a responsabilidade social e política” (FREIRE, 1967,

p. 88), o que implica transformar a realidade opressora. No entanto, para chegar a esse resultado, os sujeitos precisam compreender sua realidade, entender que estão imersos no mundo vivido; e, somente a partir dessa compreensão, que será possível a emersão da consciência da realidade. A consciência da realidade permite ao sujeito problematizar, compreender como se dá o projeto humano da sociedade (LIBERALI, 2022).

Especificamente quanto à sociedade brasileira, há uma demanda por uma educação crítica e criticizadora, isto é, uma educação pautada na passagem da “transitividade ingênua à transitividade crítica”, de modo a ampliar e alargar a capacidade de captar os desafios do nosso tempo para que os sujeitos possam ter condições de resistir-existir frente as situações-limite (FREIRE, 1967).

Dessa maneira, o sujeito pode discutir, de forma corajosa, sobre sua problemática, para que, consciente dela, possa ter força e coragem de lutar, ao invés de ser conduzido de forma alienada. A educação deve colocar o sujeito em constante diálogo com o outro, sempre, pautado na criticidade, pois somente assim a inserção na realidade irá além da mera percepção, construindo um processo de “responsabilidade e de responsividade ativo que carrega em si a consciência histórica e o engajamento efetivo com sua transformação” (LIBERALI, 2022, p. 128).

Com base nesse aporte teórico, os sujeitos são compreendidos como seres da práxis, que não apenas contemplam o mundo, e, sim, analisam-no, conhecem-no e engajam-se para transformá-lo, ao mesmo tempo que são transformados por ele. Por isso, nosso empenho em concretizar um trabalho de formação de professores e formadores pautados na pedagogia engajada, libertadora, que nutre a curiosidade epistemológica como parte da ânsia em conhecer a realidade, por meio da pergunta, da rigorosidade metódica e do anseio em transgredir (LIBERALI, 2022).

Pensar a educação a partir do multiletramento engajado é assumir um papel que vai além de oportunizar aos alunos formas de decodificar textos, mas, acima de tudo, compreender e atuar de forma engajada e solidária, mediante “um estudo cuidadoso e amplo, e a proposição de novas formas de agir individuais e coletivas” (AZEVEDO; LIBERALI; TINOCO, 2021, no prelo).

Cabe ressaltar que, embora a concepção dos multiletramentos se tenha dado ao final do século XX e início do XXI, passados mais de vinte anos, essa forma de conceber a pedagogia vai ao encontro do nosso contexto marcado, dentre outros aspectos, pelo surgimento de novas formas culturais, novas mídias e tecnologias de

comunicação que vêm criando formas de sociabilidades, logo, há uma mudança efetiva na forma como as pessoas se veem no mundo e relacionam-se (a expansão do conceito para multiletramento engajado é um exemplo da concretização desse processo).

Todavia, como estruturar essa proposta na sala de aula e/ou na formação de professores e formadores? No capítulo 3, já mencionamos os quatro movimentos: prática situada, instrução evidente, enquadramento crítico e prática transformada, que nos auxiliam neste processo.

A **prática situada**, proposta na pedagogia dos multiletramentos, ressignificada no multiletramento engajado como **imersão na realidade**, inicia geralmente a proposta didática, quando o participante vivencia uma imersão em práticas relevantes em sua comunidade, ou seja, **brinca** com uma multiplicidade de papéis, conforme suas experiências (LIBERALI *et al.*, 2015).

Para tanto, há de se escolher atividades da vida, ou seja, atividades que façam parte dos nossos contextos, tendo como foco, no ensinar, uma reflexão sobre ela. Nesta pesquisa, pautada no quadro da teoria da atividade sócio-histórico-cultural, a atividade da vida é entendida como atividade social que não é simplesmente um conjunto de ações, todavia revela-se uma atividade realizada por sujeitos “que se propõem a atuar coletivamente para o alcance de objetos compartilhados que satisfaçam, mesmo que parcialmente, suas necessidades particulares (LIBERALI, 2009, p. 12). Como exemplo, no próximo capítulo, temos uma série de atividades sociais que foram escolhidas para cada aula a fim de promovermos a imersão na realidade.

A partir desta relação entre a imersão na realidade e o patrimônio vivencial, a diversidade de conhecimentos de mundo é valorizada, bem como os saberes linguísticos, as emoções e experiências e os recursos multimodais contemplando os diversos contextos culturais (MEGALE; LIBERALI, 2020).

Integrado à **imersão na realidade**, acontece a **construção crítica de generalizações**, em uma ação que recupera a ideia de instrução evidente, por meio da “combinação e exploração dos saberes escolares acumulados historicamente como base para a ampliação das experiências dos aprendizes com as situações propostas na Prática Situada” (LIBERALI, s.d., s.p.).

Além disso, a construção crítica de generalizações inclui ainda o enquadramento crítico, que busca o desenvolvimento reflexivo dos aprendizes,

pautado no processo já vivenciado por eles e marcado sobre o quê, por que e como aprendem (LIBERALI, 2020). Isso implica na valorização do processo de escolhas e posicionamentos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, envolve a possibilidade de que os aprendizes partam da compreensão informada de forma intercultural da realidade para tomar posições em relação a acontecimentos, situações, modos de agir em circulação no mundo.

Dessa maneira, ao acessar seus patrimônios vivenciais, os sujeitos passam a demandar e a compartilhar novas possibilidades de ser, pensar, sentir, agir, que são refletidas e expandidas na construção crítica de generalizações. Esse processo integra a proposta de emersão de Freire (1970), pois tem como pressuposto a “sistematização generalizante dos saberes vividos” (LIBERALI, 2022, p. 134).

Neste sentido, os objetivos específicos desta investigação de avaliar qual o papel do multiletramento na construção de eventos que permitem a formação engajada, por meio de: a) identificação do potencial das multimídias, da multiculturalidade, multimodalidade na criação de eventos dramáticos; e b) compreensão do papel da imersão, emersão e inserção para criação de engajamento, estão em consonância com os aspectos que estruturam o processo de emersão da realidade: as perguntas sobre o quê, como, por que das ações a partir de diferentes fontes e “modos de organizar a compreensão de determinada situação, fenômeno ou experiência” (LIBERALI, 2022, p. 135).

Segundo Liberali (2022), essa maneira de compreender e apreender sobre a realidade posta viabiliza questionar seus significados de maneira histórica, partindo do exame dos valores que sustentam tal ação, como já proposto na proposição da ação de confrontação, pensada por Smyth (1992). Todo esse processo é iniciado conectando a “realidade imediata, vivida ou brincada pelos participantes, com problemas e situações sociais mais amplas” (LIBERALI, 2022, p. 135); e, a partir dessa conexão entre o que é particular ao sujeito, com sua compreensão em relação às situações históricas já vividas, partimos para pensar formas de discutir seus valores e diferentes maneiras de intervir na realidade para transformá-la.

Assumir um posicionamento frente à realidade leva a uma responsabilidade agentiva por **produção de mudança social**, que, ligada à **prática transformada**, “envolve, principalmente, desenvolver modos de criação de realização, de forma reflexiva, de novas práticas imbuídas de seus próprios objetivos e valores, aplicando e revisando o que aprenderam” (LIBERALI *et al.*, 2015, p. 6).

Assim, ao expandir esse pensar, Liberali (s.d., p.s/n) propõe que a prática transformada seja o lugar para propor tarefas pelas quais os alunos possam vivenciar experiências reais ou quase-reais, percebendo “como os saberes construídos ampliaram seus repertórios e seu poder de participação na sociedade”, já que “nesse tipo de tarefas, os aprendizes são convocados a assumir papel central na criação de situações em que possam efetivamente repensar suas formas de agir no mundo”.

Nesse sentido, os repertórios são tidos como registros de mobilidade, ou seja, permitem o movimento de pessoas, recursos linguísticos ou mesmo disputas sociais. Liberali e Megale (2020, p. 66) acreditam que eles possam delinear e definir o “potencial de mobilidade (futura) do sujeito”.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar a relação que há entre a inserção na realidade e o bem viver, pois, de acordo com Liberali *et al.* (2021, p. 3), conforme hooks (2017), o “processo educativo deve não apenas partir da realidade de cada um de seus participantes, mas levar ao diálogo para a análise dos problemas e para a elaboração de possibilidades de mudança e superação”. Somente assim será possível que os sujeitos hajam de forma consciente em seu fazer histórico e, acima de tudo, saibam por que vivemos assim.

É no coletivo que encontramos forças para entender, acolher, imaginar e transformar, visto que, em comunidade, tornamo-nos quem somos, pois, no coletivo, desenvolvemos nossa consciência porque juntos vivenciamos nossa condição de humanidade “incompleta e sempre passível de transformação”. Dessa maneira é necessário nos atentarmos para o que é o contrário da vida: não a morte, mas o “utilitarismo individualista que aprofunda abismos na lógica da competitividade e da destruição” (LIBERALI *et al.*, 2021, p. 4).

Nesse caminho, o multiletramento engajado, por reconhecer a diversidade semiótica, é fundamental na elaboração de práticas pedagógicas transformadoras, conforme apresentamos no próximo capítulo, pois, para não propormos o desenvolver de outra metodologia automatizada, é necessário politizarmos as práticas pedagógicas para que ocorra um processo pedagógico dinâmico, coletivo, vivo e insurgente (LIBERALI *et al.*, 2021).

Nessa ótica, os quatro movimentos não têm uma hierarquia linear nem, tão pouco, representam etapas, são movimentos que se relacionam de forma complexa, por isso, podem ocorrer de maneira simultânea em momentos diferentes ou se

tornarem predominantes em determinada situação, cabendo-nos salientar que eles são, repetidamente, revisitados nos diferentes níveis (COPE; KALANTZIS, 2000).

A fim de sintetizar como as ações fundamentais que compõem o processo de ensino-aprendizagem pautado no multiletramento engajado estão embasadas na pedagogia dos multiletramentos, apresentamos o quadro 19:

Quadro 19 - Ações fundamentais que compõem o processo de ensino-aprendizagem no ME

Grupo Lace – PUC/SP – 2020 Multiletramento Engajado		Intersecções	New London Group - 1994 1996 2000 Multiletramentos	
3 ações			4 Movimentos	
Imersão na realidade FREIRE (1987[1970])	Conhecer, compreender e experimentar a realidade	Vivenciar situações concretas ressignificadas pela proposta de brincar de Vygotsky	Prática Situada	A experiência de fazer sentido em mundos da vida, no domínio público e nos locais de trabalho.
Construção crítica de generalização VYGOSTSKY (1978)	Vivenciar discussões, tarefas, brincadeiras que permitam relacionar o conhecimento experimentado para integrar os outros ocorridos, estruturados como científicos.	Proposta multicultural Diferentes fontes com diferentes formas de compreender a realidade. Implicações históricas para ressignificar a realidade (FREIRE, 1987 [1970]). Multimodalidade Vários aparatos usados para significar, por meio de vários recursos semióticos	Instrução evidente	O desenvolvimento, pelos alunos, de uma metalinguagem explícita de <i>design</i> a partir dos saberes acumulados.
			Enquadramento crítico	O interpretar e avaliar o contexto social e o propósito dos projetos de significado. Múltiplos modos de significar.
Produção de Mudança social	A partir da análise e crítica, os participantes são convocados à ação concreta de intervenção na realidade	Ação engajada na realidade Criar o inédito-viável em ações concretas e efetivas.	Prática transformada	Os alunos, como criadores de significados, tornando-se <i>designers</i> de futuros sociais.

Fonte: elaboração da autora baseada em Cope e Kalantzis (2000), Megale e Liberal (2019; 2020) e Liberali (2022)

Desse modo, os multiletramentos são um dos caminhos pelos quais podemos criar possibilidades insurgentes de compreensão da realidade e promovermos sua transformação, visto que permite uma educação libertadora (FREIRE, 1970), que nos faz repensar e agir de maneira diferente sobre as práticas pedagógicas, as instituições educativas e os currículos, com isso, reconsiderando-os como instrumentos de superação das opressões (LIBERALI *et al.*, 2021).

5.3 BRINCAR: EMOÇÕES, VIVÊNCIAS DRAMÁTICAS E CRIAÇÃO

Ao longo deste capítulo, referimo-nos aos multiletramentos como possibilidade da construção de eventos que permitem a formação engajada. Para tal, o processo de criar é condição essencial para que isso ocorra, pois, sem o drama, não há desafios que coloquem o sujeito em movimento, na busca por superação (VYGOTSKY, 1930; 2009a; MILLÉO, 2020).

Dessa forma, nossa condição dramática, o vivenciar eventos dramáticos, é central no processo de criação e, junto dele está o imaginar, que, segundo Vygotsky (1930), é a base de toda a atividade criadora, manifestado em todas as instâncias da vida cultural, visto que são responsáveis pela criação artística, científica e técnica (MILLÉO, 2020).

Baseada em Vygotsky, Milléo (2020) ressalta que o criar não se dá de imediato, mas exige um período de elaboração, para tanto, partindo do reproduzir para o criar, pois nós, humanos, recorremos ao nosso patrimônio vivencial, resgatando experiências vividas, saberes, recursos já conhecidos, para poder propor modificações, alterações, combinações e reelaborações, sendo este aspecto que nos interessa ressaltar nesta pesquisa.

Por isso é importante enfatizar que há uma relação próxima entre fantasia e realidade, ou seja, a imaginação emerge da realidade, apoia-se nela e oferece subsídios para criar a partir das vivências que os sujeitos possuem, bem como das vontades e interesses das relações com o meio. Assim, tudo o que é produzido pela imaginação e pela fantasia é retirado da realidade e incorporado às vivências dos sujeitos em suas relações entre a cultura e o meio (VYGOTSKY, 1930; 2009a; MILLÉO, 2020).

Na relação entre o imaginar, a realidade e a importância da vivência, há as emoções que podem alterar ou não uma realidade por meio do imaginar, pois elas

sempre são reais, mesmo que a situação seja imaginada ou fantasiosa. Por exemplo, quando o tempo de nossa respiração oscila, ficamos ofegantes, até com uma leve falta de ar, o coração acelerado; em dado momento, dependendo do que se passa em nossa mente, podemos e ficamos, por vezes, dominados por determinado sentimento. Assim, podemos dizer que “as emoções fazem uma ponte importante entre imaginação e pensamento realista por meio de realidades emocionalmente vivenciadas” (MILLÉO, 2020, p. 83).

Nesse aporte, ao pensar nos contextos escolares e de formação de professores e formadores, Liberali (2022, p. 130) aponta que “a vida cotidiana em forma de atividades”, a partir do aporte vygotskiano, vê o brincar, entendido como *performance*, capaz de permitir aos sujeitos irem além de si mesmos, ou seja, criarem formas de se relacionarem “consigo mesmo, com outros, com o mundo a sua volta” , visto que requer do sujeito ser alguém que ele não é, porém que pode ser enquanto se transforma, brincando (HOLZMAN, 2009).

Embasada em Vygotsky (1991) e Holzman (2009), Liberali (2022, p. 131) enfatiza que, por meio do brincar, “há a criação, a manipulação, a atribuição de significados novos e a construção de novas possibilidades de ser, sentir, agir, saber, viver”, e tudo isso vivido de forma coletiva e subjetiva ao mesmo tempo. Assim, o significado é reconstruído pela perspectiva do próprio sujeito influenciado pelo contexto social.

Dessa forma, brincar se dá com a experiência da vida, expandindo os modos de participação dos sujeitos, conforme novos saberes são compartilhados no processo. O desenvolvimento, por meio do brincar, possibilita um experimentar constante do “processo de mudança e de transformação de si, do outro e do próprio contexto”. Assim, ao brincar, há o encontro dos saberes cotidianos com os científicos, que se encontram nas atividades da vida e “pressupõem maneiras múltiplas de o sujeito participar e se apropriar da cultura e de formas de transcender o mundo das atividades imediatamente disponíveis” (LIBERALI, 2022, p. 131).

Importante dizer que o brincar, compreendido dessa forma, não ocorre de maneira não reflexiva, muito pelo contrário, é o “passo inicial que abre espaço para múltiplas reflexões sobre formas de ser, sentir, agir, saber, viver possíveis”, pois há um diálogo para que seja criado, assim como conversas sobre como foram as brincadeiras. E este ponto é central para o desenvolvimento de todos os participantes, visto que “os sujeitos podem transcender as dimensões lineares e socioespaciais de

suas ações individuais e imediatas, criando capacidade crescente de ir além de suas possibilidades” (LIBERALI, 2022, p. 131).

Dessa maneira, a brincadeira se transforma em atividade, em fio condutor do processo de criação pelos sujeitos, porque é socialmente aprendida e resultado de reelaborações a partir do patrimônio vivencial dos participantes. Cabe ressaltar que precisamos compreender o drama, as vivências dramáticas que estão presentes no brincar, aqui, especificamente, com o público adulto, que já tem acumulado vivências e, por isso, tende a confiar menos em sua imaginação, não estando acostumado a ser desafiado em prol do processo de criação, mediante brincadeiras (VYGOTSKY, 1933/2008; MILLÉO, 2020).

Nesse sentido, buscamos criar um espaço coletivo de aprendizagem e desenvolvimento na formação contínua de professores e formadores, valorizando o vivenciar dos eventos dramáticos e o patrimônio vivencial dos participantes. Assim, possibilitamos que os participantes redesenhassem seus futuros sociais, de forma a produzir novos modos de pensar e agir a partir da compreensão “dos agentes do contexto sócio-histórico em que se situam, quanto a que servem suas ações em relação às necessidades desses contextos” (MAGALHÃES, 2011, p. 10).

No próximo capítulo, pelo entrelace dos conceitos eventos dramáticos – vivência (perejivanie) e patrimônio vivencial –, com as categorias argumentativas do discurso e da análise multimodal, traçamos um panorama do curso e focalizamos uma aula específica para mostrar, pela análise dos dados, como esses entrelaces marcam as possibilidades que os recursos vividos anteriormente pelos sujeitos têm de ser resgatados, ressignificados e reelaborados pelo viés de uma formação engajada para a transformação da realidade posta.

6 O FORMAR ENGAJADO: ENFRENTAMENTO, TRANSFORMAÇÃO E UNIÃO

Este capítulo responde à pergunta de pesquisa – “Como as práticas pedagógicas organizadas a partir de eventos dramáticos, nas aulas da pós-graduação, contribuíram na formação de formadores em uma perspectiva de transformação?” –, a partir da descrição e análise de todo o curso, destacando sua estrutura devido à escolha metodológica dos multiletramentos, do brincar, das atividades sociais, do engajamento, do vivenciar eventos dramáticos e o expandir do patrimônio vivencial.

Para entrelaçar os conceitos, partimos do macro (o curso todo) para o micro (excertos selecionados), por isso, os excertos foram alocados nas respectivas aulas que aconteceram e, durante o processo de análise, foi importante acrescentar seis respostas, dadas por cinco participantes diferentes, à duas perguntas respondidas na autoavaliação do curso, que consta na última seção deste capítulo.

6.1 AS AULAS DO CURSO: VIVENCIAR PROPOSTAS CURRICULARES

Como abordado no capítulo 3, quando nos referimos à escolha do multiletramento engajado e do brincar para estruturar o curso, nesta seção, especificamos como as aulas foram planejadas e conduzidas. Como mencionado na introdução, partimos do pensar sobre as “microtransformações de nós mesmos em aula”, ou seja, em possibilitar o criar e o expandir de cada participante da pesquisa por meio do vivenciar eventos dramáticos com o outro, no espaço da sala de aula, nos espaços de suas práticas, no seu viver de forma entrelaçada ao construir e ao reelaborar seu patrimônio vivencial.

Por conseguinte, desde as primeiras aulas, tanto a professora quanto os monitores presentes em cada uma marcaram como lugar-comum o campo suscetível da discordância, ou seja, as aulas foram o espaço da diversidade de opinião, das ideias partilhadas, momento de valorizar e expandir os pontos de vista de todos os participantes em torno do objeto de discussão (MOSCA, 2007).

Enquanto uma aula, nos cursos de pós-graduação, tem como característica marcante a discussão de textos e/ou conceitos e/ou determinados autores, as aulas, neste curso, foram organizadas em uma perspectiva de práxis, ou seja, marcadas pelo vivenciar propostas curriculares para, posteriormente, serem ressignificadas pelos

participantes e usadas em outras salas de aula, a partir dos diferentes contextos. Vivenciar isso já caracteriza um ato dramático, pois, entre outros aspectos, houve uma ruptura com a espera de uma aula tradicional, conforme será descrito nos próximos parágrafos.

14/02/2019 – Conteúdo – Apresentação do Curso

A primeira tarefa proposta aos participantes do curso aconteceu uma semana antes do início das aulas no formato presencial. Cada um deveria preencher o mural de apresentação via aplicativo Padlet e inserir suas informações pessoais conforme orientações dadas via grupo no WhatsApp. A ideia era que, pelo uso de múltiplas mídias como mural virtual (Padlet), *link*, vídeo, música, imagens, entre outros, os participantes selecionassem materiais que, de alguma forma, representasse-os, conforme visualizamos na figura 4:

Figura 4 - Mural virtual colaborativo no Padlet



Fonte: captura de tela do mural colaborativo

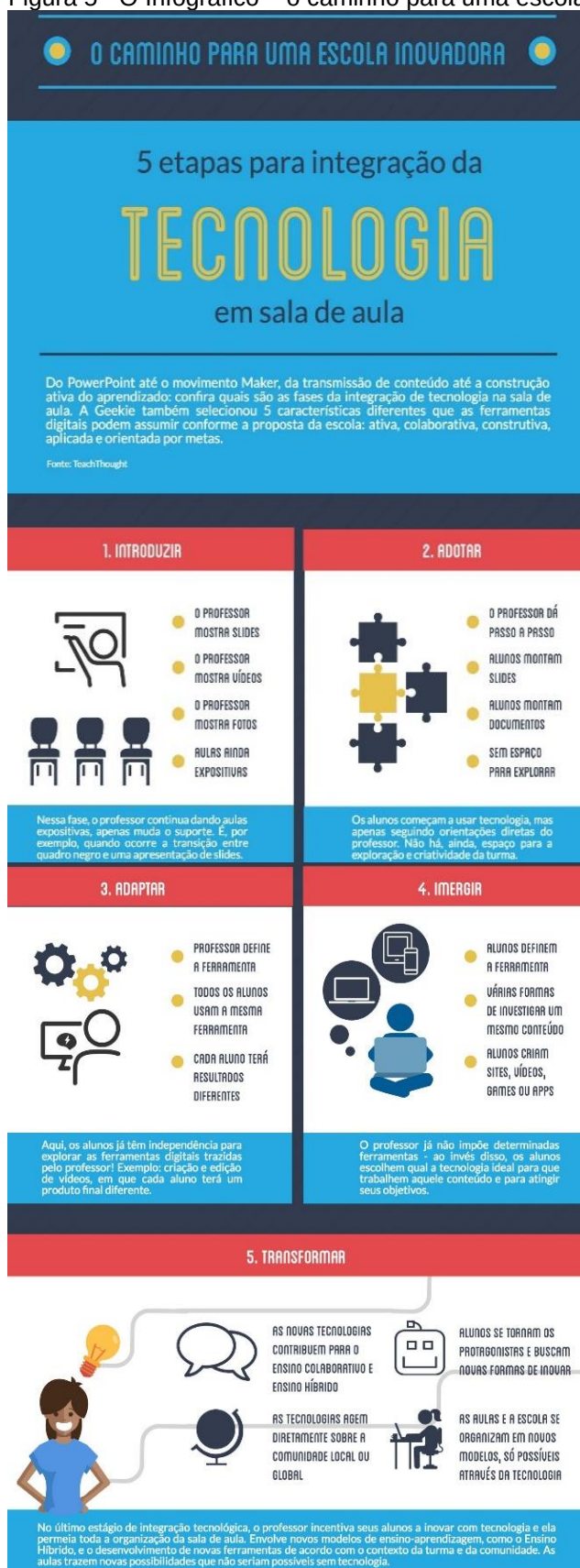
O primeiro desafio dos participantes foi entender as instruções de uso do mural, em seguida, selecionar todo o material necessário, depois, postar e alinhar, por meio da escrita, os significados projetados a partir das diferentes mídias utilizadas. No decorrer da semana, que antecedeu a primeira aula, a professora, os monitores e os demais participantes foram convidados a acessar o mural e deixar comentários a respeito das postagens.

Dessa forma, as apresentações da primeira aula, quando cada um diz seu nome e demais informações, foi modificada por uma proposta que buscou integrar múltiplas mídias de forma multimodal. Assim, os participantes precisaram resgatar momentos vividos, reelaborar e ressignificar diversos recursos anteriormente utilizados, pois cada um necessitou acessar seu patrimônio vivencial para selecionar o material a ser apresentado no mural (MEGALE; LIBERALI, 2020).

Por meio dessa proposta, antes mesmo de iniciar oficialmente as aulas no espaço formal da universidade, os participantes tiveram de escolher o que seria compartilhado no grupo, um grupo formado por adultos, que, em sua maioria, não se conheciam. Sem terem a intenção, já estavam brincando com a realidade vivida, visto que ela foi o ponto de partida e de chegada para mobilizar o grupo e despertar os primeiros momentos de experimentação, reflexão, análise, avaliação e transformação (LIBERALI, 2022).

Após as postagens no mural colaborativo, os participantes receberam, via *link* no grupo de WhatsApp, o formulário realizado no *Google Forms*, com algumas perguntas a serem respondidas a partir da análise de um infográfico (Figura 5), sobre qual era o seu estágio em relação ao uso da tecnologia em sala de aula.

Figura 5 - O Infográfico – o caminho para uma escola inovadora



Fonte: Geekie (2007)⁵⁴

⁵⁴ Disponível em: <https://www.geekie.com.br/blog/wp-content/uploads/2016/04/5-etapas-para-integracao-da-tecnologia-em-sala-de-aula.jpeg> Acesso em: 18 maio 2017.

O objetivo foi conhecer, antecipadamente, se o grupo de participantes reconhecia ou não a importância das TDIC na atuação docente. Centramos, nesse sentido, na alternância dos recursos usados em aulas (apresentações de *slides*, material *on-line* compartilhado, uso do Moodle, Google Drive, WhatsApp, entre outros), como proposto no infográfico, para sabermos se, no entender deles, isso facilitava ou complicava a forma de compreender um conteúdo abordado.

Também era importante saber se os participantes, cuja formação inicial ocorrera há mais tempo e sem a presença das tecnologias digitais, reconheciam que as TDIC fazem parte da realidade, que podem ajudar (e ao mesmo tempo atrapalhar) as dinâmicas da escola. E visto que o uso adequado depende, acima de tudo, da forma como eles se posicionavam em relação a elas, então, apresentamos a pergunta: o uso das tecnologias digitais em aulas agrega valor e possibilitam novas formas de interação? Isso para sabermos o que eles pensavam sobre essa situação, com o intuito de estruturarmos as próximas aulas de forma a abordar os diferentes pontos de vistas, então, partindo das necessidades do grupo.

A última tarefa, a ser realizada ainda antes do primeiro encontro presencial, foi assistir ao vídeo: “Pedagogia dos Multiletramentos – Parte 1”, disponível no Youtube⁵⁵, pensando na pergunta: O que você entende por multiletramentos e quais implicações trazem para sua vida?

21/02/2019 – Conteúdo – O conceito de multiletramento

Esta aula foi iniciada com uma conversa entre todos os participantes do curso. O mural de apresentações foi mencionado, assim como o assunto abordado no formulário. Em seguida, os alunos foram organizados em três grupos.

A pergunta – O que você entende por multiletramentos e quais implicações trazem para sua vida? – foi retomada, os participantes conversaram, no grupo maior, para tirar dúvidas, pedidos de esclarecimentos e troca de ideias, além de compartilharem demais impressões. Na sequência, nos grupos, os participantes tiveram como tarefa, durante a aula, criar um mapa conceitual a partir dessa questão.

⁵⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IRFrh3z5T5w&t=274s> Acesso em: 14 nov. 2022.

A professora e os monitores levaram, à sala de aula, diversos materiais para que os grupos pudessem utilizar na criação dos mapas: canetinhas, tesoura, revistas, cartolina, papel kraft, régua, nota adesiva, durex colorido, entre outros. Tais materiais permitiram aos participantes criarem várias texturas, pensando sobre o assunto e estabelecendo conexões entre o tema para ilustrar os aspectos e os componentes dos multiletramentos, conforme visualizamos na figura 6:

Figura 6 - Mapas conceituais elaborados pelos grupos



Fonte: acervo da autora

Dessa forma, os participantes usaram materiais pouco usuais nas aulas da pós-graduação, inclusive, por isso, puderam ir além do ler e escrever, pois criaram graças

à mistura de elementos, mapas mentais feitos em cartolina, com colagens de páginas de revistas, escrita à mão com canetinhas e de várias cores.

Ainda foi possível observar, conforme a figura 6, o quanto cada grupo pôde expressar-se de formas diferentes, porém usando os mesmos tipos de materiais e estabelecendo relações sobre os mesmos conceitos. Essas evidências revelaram o quanto a combinação desses conceitos, com o patrimônio vivencial de cada participante, permitiu a mobilização de diferentes recursos acumulados por eles, em outros eventos dramáticos vividos e marcados pela forma como as experiências e os modos podem ser ampliados, transformados e aplicados em novas vivências (LIBERALI, 2022).

Ao término da elaboração dos mapas conceituais, os grupos afixaram suas produções em uma das paredes da sala de aula e, posteriormente, cada grupo apresentou sua produção (Figura 7):

Figura 7 - Apresentações dos mapas conceituais pelos grupos



Fonte: acervo da autora

A aula foi concluída com a explicação da tarefa de casa. Para a próxima aula, os participantes deveriam realizar a leitura de três textos, sendo um em língua inglesa, um em língua espanhola e um em língua portuguesa. Durante a leitura, os participantes deveriam pensar em uma resposta para a pergunta: O que você entende por multimídia, multimodalidade e multiculturalidade? A professora avisou que essa pergunta seria a base para discussão dos textos.

28/02/2019 – Conteúdo – A formação dos alunos a partir dos multiletramentos: prática situada, instrução evidente, enquadramento crítico e prática transformada

Esta aula foi organizada a partir do tema moradia, inspirada em uma oficina realizada pela professora, no ano de 2018, em um projeto de extensão universitária. Como já mencionado, o ambiente da sala de aula tinha uma mobília adequada ao trabalho em grupos; e para essa tarefa, que durou a aula toda, os alunos foram agrupados em cinco ou seis integrantes. Cada participante recebeu um pequeno recorte de papel plastificado, uma peça de quebra-cabeças, em formatos diferentes do convencional. Conforme ilustra a figura 8:

Figura 8 - Organização dos grupos por peças de quebra-cabeças



Fonte: acervo da autora

Cada participante, com uma peça de quebra-cabeças diferentes, precisou andar pela sala de aula para encontrar os parceiros das partes dele, para, assim, montarem a imagem e formarem os grupos de trabalho. Em seguida, os participantes, nos grupos, organizaram as carteiras em círculos para discutirem as questões: Qual é o tipo de moradia representado no quebra-cabeça? Quem mora lá? Como vivem os que moram lá? Como são essas pessoas? Por que essas pessoas permanecem lá? Qual o valor dessa casa? Importante ressaltarmos que as imagens dos quebra-cabeças continham casas localizadas nos mais variados bairros e contemplavam padrões estéticos diversificados.

Em seguida, os participantes continuaram nos mesmos grupos e tiveram contato com diversos dispositivos (textos impressos, *tablet*, óculos de realidade virtual), que abordaram o assunto moradia de acordo com suas especificidades, como podemos ver na figura 9:

Figura 9 - Diversos dispositivos para abordar o assunto moradia



Fonte: acervo da autora

Por meio do uso de diversos dispositivos – textos impressos, *tablet*, óculos de realidade virtual – sobre a mesma temática, os participantes tiveram de pensar a partir das especificidades de cada uma delas, ou seja, quais as diferenças e aproximações nos formatos? Quais são essas marcas? Como expandimos nosso pensar sobre o assunto, a partir do acesso à informação presente no conjunto de mídias?

A partir do contato com esses diferentes dispositivos, sobre a mesma temática, cada grupo recebeu diferentes imagens impressas para que fizessem uma categorização, buscando incluir ou não todas as imagens de acordo com os critérios estabelecidos para ressignificar o conceito de bairro. Para apresentar suas escolhas, os alunos montaram um móbile por grupo, utilizando materiais simples: um bambolê, pedaços de barbante, fita crepe e as imagens impressas, como vemos na figura 10:

Figura 10 - Criando o móbile – categorização de bairro



Fonte: acervo da autora

Para concluir a tarefa, os móveis foram pendurados no corredor das salas de aula da universidade, e cada aluno foi convidado a visitá-los com o objetivo de ressignificar o conceito moradia e pensar em propostas de mudanças que qualificariam a vida nesses bairros (Figura 11):

Figura 11 - Os móveis no corredor das salas de aula



Fonte: acervo da autora

Ao longo dessa tarefa, outras pessoas passavam pelo corredor, entre as salas de aula, e tal proposta causou espanto entre eles, que olhavam sem entender o que aquele grupo de adultos fazia entre os móveis, pois ocupar outros espaços diferentes da sala de aula, no prédio da universidade, também é uma prática pouco usual nos cursos de pós-graduação.

Ao final desta aula, as etapas percorridas pelos participantes foram comentadas brevemente, e foram dadas as orientações para a tarefa de casa, que, neste caso, todos os participantes, individualmente, realizaram uma tarefa reflexiva sobre como esta aula havia sido planejada, respondendo à questão: A partir da proposta realizada em nossa última aula – possibilidades de aula com o tema moradia – você buscará identificar como as tarefas foram propostas de acordo com os itens: prática situada, instrução evidente, enquadramento crítico e prática transformada.⁵⁶

Para tal, os participantes receberam, via *link* no grupo de WhatsApp, um modelo de quadro a ser preenchido. Os arquivos estavam nomeados de forma a organizar a devolutiva da professora e dos monitores. O quadro 20 apresenta a tarefa realizada:

⁵⁶ Usamos, na disciplina, a terminologia do NLG porque é o que circulava na época e porque a construção de uma proposta pelo Grupo Lace, como proposta de ressignificação, surgiu a partir da sugestão de Ofelia Garcia, após assistir à apresentação feita por Liberali sobre o Programa Digitmed e questionamento sobre as inovações que foram feitas pelo grupo ao conceito original.

Quadro 20 - Tarefa realizada pela aluna N durante a aula

Como?/ O quê?	Descrição da tarefa	Multimídia	Multiculturalidade	Multimodalidade
Prática Situada	Montar-quebra cabeça com fotografias para formar grupos	Fotografias	Seleção das fotografias para a aula. (conhecimento para o novo)	O formato das peças para composição do quebra-cabeça
Instrução Evidente	Conceitualização das diversas moradias.	Óculos de realidade virtual, vídeo, fotografias, <i>tablet</i> .	A discussão a partir da interpretação dos diferentes vídeos, sem fundamento. A maneira como as pessoas atribuem valores as moradias.	Os vídeos com vozes em inglês, português e somente imagens, observação das fotografias de diferentes moradias em diferentes contextos sociais.
Enquadramento Crítico	Análise de fotografias	Imagens	Posicionamento crítico sobre as imagens e interpretação a partir do nosso contexto cultural, atribuindo valores culturais aquilo que acreditamos e como acreditamos.	A disposição da casa nas imagens, as expressões das imagens
Prática Transformada	Construção do nosso bairro com um bambolê	Fotografias	As nossas representações sociais e culturais. Organização do bairro a partir das análises das fotografias o que queríamos no nosso bairro. A separação de classes sociais por fotografias.	A separação das fotografias, o modo como dispomos as fotografias no bambolê. A forma de mobilidade representada em cada bambolê

Fonte: acervo da autora

A aula seguinte foi realizada de forma virtual, ou seja, a distância, conforme constava do cronograma do curso. A professora e os monitores ficaram *on-line*, no período da aula, para tirar dúvidas dos participantes, bem como, auxiliar nas demandas das tarefas propostas.

7/03/2019 – Aula Virtual – Conteúdo – multimodalidade na sala de aula: um desafio na formação dos alunos

Esta aula aconteceu de forma virtual, com cada participante conectado a partir de diferentes espaços. Foi organizada a partir da primeira tarefa: continuar o preenchimento do quadro da aula anterior, sobre as ações que compõem o trabalho metodológico dos multiletramentos em sala de aula. Dessa forma, possibilitamos, mediante registro individual, a partir do pensar a própria vivência em aula, que a nova experiência permitisse aos sujeitos ampliarem e transformarem os patrimônios vivenciais, partindo do congregar as suas múltiplas formas de ser, sentir, agir, saber, viver ao longo de suas vivências (LIBERALI, 2022; MEGALE; LIBERALI, 2019).

A segunda tarefa foi preencher a primeira parte do projeto, em grupos, sobre os assuntos abordados nas aulas do primeiro mês do curso. Nesta proposta, os grupos deveriam propor uma aula, a partir dos conceitos centrais ao curso (multimodalidade, multiculturalidade e multimídia), para posterior apresentação. A proposta foi ao encontro de um dos pilares do multiletramento engajado: a atividade social, como já mencionado, nessa forma de pensar o ensino, “os gêneros não são mais o foco, mas os artefatos culturais que permitiram a transformação e o desenvolvimento da atividade” (LIBERALI, 2009, p. 11).

A terceira tarefa foi pensar e estruturar o projeto multimodal individual, ou seja, cada participante deveria criar uma obra no formato que escolhesse: desenho, letra de música, escultura, montagem de fotografias, vídeo, apresentação no Power Point, entre outros. Essa escolha precisava exemplificar a sua compreensão do conceito escolhido, isto é, criar algo concreto pensando a respeito do que é a multiculturalidade, a multimodalidade e a multimídia. Nesta proposta, os participantes foram desafiados a pensar sobre os conceitos basilares da disciplina e ir além das leituras e discussões em aula, pois deveriam criar algo para além de um texto convencional. Por conseguinte, foi necessário mobilizar seus repertórios, relembrar suas práticas, seus conhecimentos para que pudessem, de forma diferente, explicar o que e como estavam entendendo os conceitos.

14/03/2019 – Conteúdo – A pedagogia dos multiletramentos na formação dos alunos

Nesta aula, os participantes tiveram tempo para continuar a elaborar o projeto em grupos, iniciado na aula precedente, e, como segunda tarefa, receberam, pelo

grupo de WhatsApp, o *link* compartilhado via Prezi, no qual deveriam postar o projeto multimodal individual (uma obra), que poderia ser um desenho, letra de música, escultura, montagem de fotografias, vídeo, apresentação no Power Point, entre outros, feito por cada um, para explicar um dos conceitos: multiculturalidade, a multimodalidade ou a multimídia. A seguir, alguns exemplos das obras criadas pelos participantes nas semanas seguintes:

Figura 12 - Exposição do Projeto Multimodal Individual



Fonte: acervo da autora

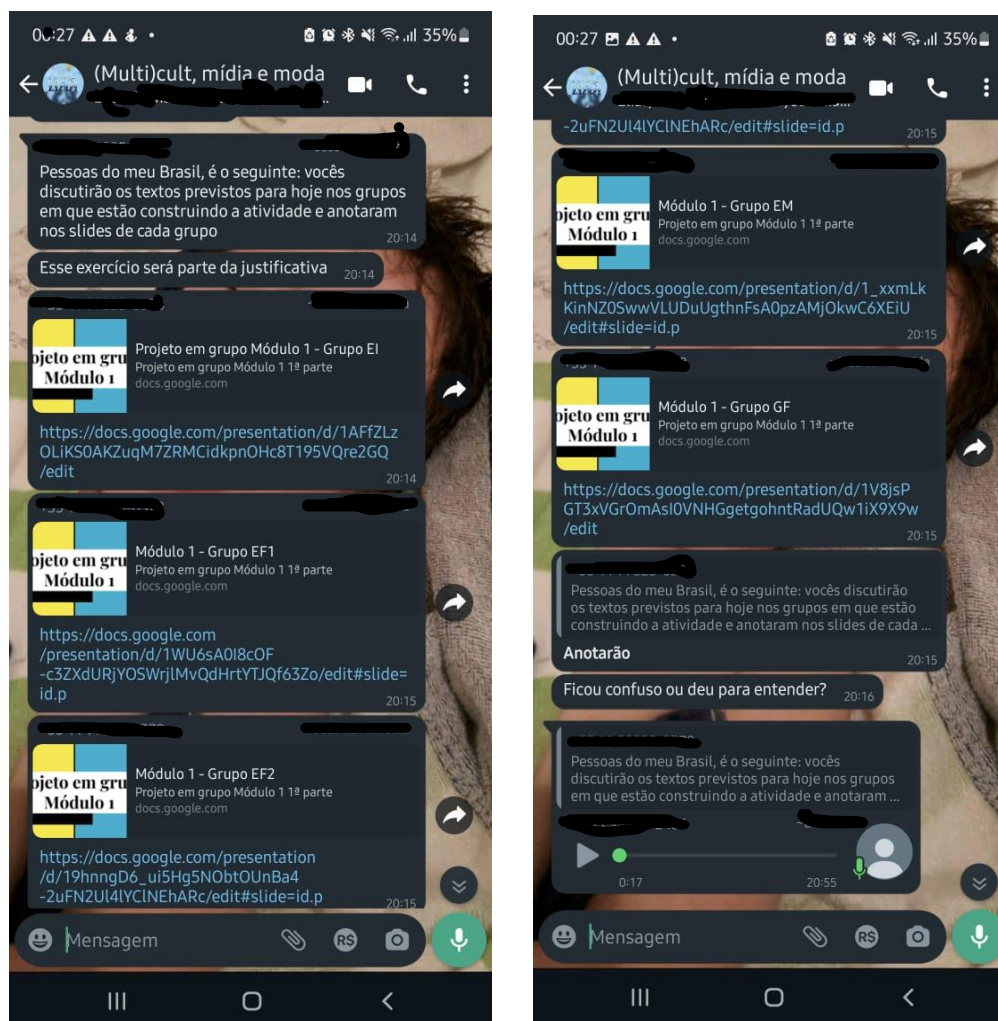
Por meio dessas propostas, embasados nos multiletramentos, valorizamos os múltiplos canais de comunicação, das mídias e dos recursos semióticos, além de considerarmos a crescente diversidade cultural de nossa sociedade (LIBERALI, 2022).

21/03/2019 – Aula Virtual – Conteúdo – multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica

Esta aula foi realizada de forma virtual, e, como já feito anteriormente, os monitores restaram *on-line* por todo o período da aula, porém, nesta aula, a professora estava apresentando trabalho em evento internacional, por isso, não estava de plantão.

Nos grupos, os participantes tiveram tempo para dar continuidade ao projeto sobre criar uma aula pautada nos multiletramentos. Também tiveram como tarefa a leitura dos textos indicados para a aula com a demanda de apontar os tipos de mídias apresentados e suas principais características. Na figura 13 é possível visualizar um pouco da dinâmica das aulas, quando virtuais, via grupo do WhatsApp:

Figura 13 - Captura de tela da aula virtual



Fonte: acervo da autora

Dessa maneira, promovemos práticas pedagógicas permeadas pelas múltiplas mídias e pela multimodalidade, o que possibilitou aos participantes uma variedade nos modos de significar. Como afirma Liberali (2022, p. 133), embasada nos estudos do NLG (1996), “as múltiplas mídias são a base para a compreensão de que existe uma matriz de artefatos para transmitir, recriar e produzir significados na sociedade moderna”.

A partir dos vários aparatos, há uma demanda por novos recursos semióticos, como áudio, vídeo, edição e diagramação de imagens, além de recursos impressos como a imprensa e os pertencentes a escrita manual como papel, lápis, caneta, entre outros. Por meio da multimodalidade, os sujeitos conseguem significar de múltiplos modos, a partir de recursos recriados por eles, de acordo com suas experiências anteriores, em busca de outros propósitos culturais (KRESS, 2010; LIBERALI, 2022).

28/03/2019 – Conteúdo – Apresentações comentadas dos trabalhos realizados em grupos

Nesta aula, todos os grupos apresentaram suas propostas didáticas embasadas no conceito do multiletramento. Precisaram articular, relacionar e entrelaçar conceitos para conseguirem criar, a partir das leituras indicadas para as aulas, bem como das devolutivas realizadas nas tarefas, um plano de aula que contemplasse os aspectos que compõem os multiletramentos.

A fim de registrar os comentários feitos pela professora, pelos monitores e pelos participantes dos outros grupos foi criado um documento, no editor de texto do Google Docs, e, no grupo do WhatsApp, por meio de um *link*, os participantes tiveram acesso a ele e puderam, a cada apresentação, digitar suas contribuições e impressões para os diferentes grupos poderem ler, posteriormente, e alterar o que fosse necessário. No quadro 21, apresentamos como o documento foi estruturado:

Quadro 21 - Comentários das apresentações

	Multiculturalidade	Multimodalidade	Múltiplas Mídias	Observações
Prática Situada				
Instrução Evidente				
Enquadramento Crítico				
Prática Transformada				

Fonte: acervo da autora

Importante ressaltar que todo o conteúdo teórico trabalhado com os participantes também foi experimentado, por eles, quando tiveram de criar suas propostas de aula, a partir do que vivenciaram nas aulas. O registro dos conceitos no quadro, mediante esse vivenciar, permitiu que, ao elaborar um plano de aula com essa teoria de fundo, os participantes exercessem a função de professor durante o curso.

Assim, promovemos o formar engajado, pautado em uma educação que tenha, acima de tudo, uma constante mudança de atitude; para tanto, devendo ser vinculada à vida, e não centrada na palavra, mas repleta de realidade pensada, rica em atividades cujos participantes ganham e expandem suas experiências do fazer (FREIRE, 1967).

Dessa maneira, contribuímos para a criticidade da consciência, tão importante para reafirmarmos nossa democratização. Nas palavras de Freire (1967, p. 95) “Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em

regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância”, do contrário, tratamos ingenuamente os problemas postos e discutimos, de maneira superficial, os assuntos.

Por isso, no curso, demos ênfase às perguntas ao colocar os participantes em processo de indagação, exigindo-lhes um pensar compartilhado que empurre para a práxis, a fim de construir relações, invenções e a própria existência humana (FREIRE, 1967), como exemplificamos em uma das propostas realizadas na aula do dia 11/04/2019.

04/04/2019 – Conteúdo – Formação dos alunos: avaliação dos conteúdos abordados

A aula foi iniciada com as apresentações dos grupos que tiveram, a partir dos apontamentos/comentários realizados na aula anterior, sobre o conteúdo das propostas, de ajustar e finalizar seus projetos (Figura 14):

Figura 14 - Apresentações dos grupos



Fonte: acervo da autora

Realizadas as apresentações, a professora conduziu um momento de fala entre os participantes, então, direcionando perguntas sobre as propostas de aulas elaboradas nos grupos, contemplando os multiletramentos (Figura 15):

Figura 15 - Momento de troca após as apresentações dos grupos



Fonte: acervo da autora

Em seguida, o monitor N, presencialmente, participou desta aula com o escopo de retomar os aspectos abordados no formulário e no infográfico, feitos no início do curso. A partir do aplicativo *Mentimeter*, ele elaborou uma nuvem de palavras para guiar a discussão com os participantes. A nuvem foi montada a partir das respostas dadas no formulário (Figura 16):

Figura 16 - Retomada do formulário



Fonte: acervo da autora

As palavras em destaque, na nuvem, foram: tecnologia, alunos e escola. E a retomada teve como objetivo específico perguntar e saber como os participantes

estavam naquele momento e como estavam agora, após cursar metade da disciplina e estudar os componentes e os aspectos fundamentais do multiletramento.

Os participantes, como lição de casa, precisariam realizar a autoavaliação desta primeira parte do curso. O formulário foi elaborado com base nas tarefas realizadas pelos participantes, no decorrer dos dois primeiros meses de aula do curso, de acordo com o conteúdo programático. Um dos monitores realizou a escrita das perguntas e a inserção das imagens, sofrendo alterações propostas pela professora. Todas as perguntas do formulário foram obrigatórias. Ele foi organizado em três seções: 1. Participação nas aulas e recursos, 2. Aulas e conceitos e 3. Perejivanie – Em busca do evento dramático; contendo dez perguntas, sendo três de múltipla escolha e as demais dissertativas. A escolha pelo Formulário Google foi a mais adequada naquele momento, porque já fazia parte do conhecimento da maioria dos alunos, dos monitores e da professora, além de ser uma ferramenta gratuita, colaborativa, de fácil usabilidade e compartilhamento.

Os alunos receberam a tarefa por um *link*, via grupo do WhatsApp da disciplina e tiveram uma semana para respondê-lo. As orientações foram dadas durante uma aula presencial do curso.

Fazer este registro, no meio do curso, foi muito importante para que a professora e os monitores pudessem, mediante o processo contínuo de refletir sobre a práxis transformadora, propiciar um movimento contínuo de aprender pautado no pensamento crítico, para superação de situações-limites que se interpõem na prática pedagógica.

Assim, além de acompanhar o processo de desenvolvimento dos participantes a partir da percepção deles mesmos, pudemos dar uma devolutiva sobre como o grupo estava compreendendo ou não a teoria apresentada, conforme descrito na aula do dia 16/05/19 (ZANELLA *et al.*, 2020).

11/04/2019 – Conteúdo – A formação de professores a partir do conceito de multimodalidade

Uma semana antes de esta aula acontecer, a professora chamou a monitora S, no grupo de WhatsApp – neste grupo os participantes não estavam inseridos, apenas a professora e o time de monitores – solicitando sua presença na aula do dia 11 de

abril, então, começamos a trocar mensagens quanto ao planejamento de todas as etapas da aula.

No primeiro contato com a monitora S, foi solicitado, pela professora, que ela propusesse uma prática de análise multimodal, como havia feito em sua dissertação de mestrado (2018), por meio de uma narrativa digital multimodal (NDM). As instruções sobre como fazer não foram dadas pela professora, que enfatizou a necessidade de ser uma proposta criativa com foco no conceito de multimodalidade.

Passados alguns dias, a professora fez um segundo contato com a monitora S, relembrando a data da aula (11 de abril) e solicitando o envio de textos para leitura prévia dos participantes antes da aula. Ao encaminhar o material, a monitora S selecionou um texto de sua autoria e coautoria com a Professora Dra Fernanda Liberali, um segundo texto de autoria da professora Beth Almeida com o professor Valente, também, um arquivo em PDF com a organização da aula. O material foi postado no mural do curso, com tempo necessário para que os participantes pudessem acessá-lo.

Ainda antes da aula, a monitora S encaminhou, no grupo de WhatsApp, o registro da organização da aula, via *link* de um documento *on-line* editável. Tanto a professora quanto os monitores tiveram acesso e era esperado que cada um fizesse a leitura e demais sugestões. Tomando à frente, a professora encaminhou diversas perguntas para que a proposta fosse ajustada e repensada de acordo com o objetivo da aula.

O objetivo desta aula era contemplar os quatro componentes dos multiletramentos: prática situada, instrução evidente, enquadramento crítico e prática transformada, destacando o aspecto multimodalidade. Para tanto, do início ao fim, os participantes precisariam vivenciar esta formação pautada no conceito macro da disciplina (multiletramentos), visto que praticar, efetivamente, a teoria foi o ideal percorrido como pressuposto de uma formação engajada.

No dia da aula, nos primeiros minutos, a professora ligou o projetor, o *notebook* e abriu o arquivo com o conteúdo da aula (encaminhado pela monitora S). Os *slides* apareceram no telão e foi iniciada a retomada dos conteúdos teóricos da aula anterior com a apresentação de novos conceitos, como vemos na figura 17:

Figura 17 - Início da aula do dia 11 de abril



Fonte: acervo da autora

Como vimos na figura 17, a sala de aula já estava organizada para realização do primeiro momento da aula. As carteiras estavam dispostas no entorno da sala, de forma a ocupar boa parte do local. Os lugares não foram demarcados e, conforme os participantes foram chegando, escolheram onde se sentar aleatoriamente.

A monitora S, responsável pela condução da aula, estendeu no chão, ao centro, diante das carteiras nas quais os participantes se sentariam, um tecido de cor amarela no fundo, com desenhos de flores grandes pintadas na cor azul, e aguardou o chamado da professora para iniciar. A monitora S iniciou o momento perguntando se os alunos haviam trazido o **objeto afetivo** que fora pedido durante a semana, via grupo do WhatsApp.

A solicitação foi feita a partir da pergunta: “*Qual objeto que te acompanha até hoje e carrega uma história... um gosto... uma sensação? Convidamos a todos trazerem para aula este objeto lembrado na memória*”. Assim, os participantes se manifestaram, dizendo que haviam trazido; e, após essas rápidas respostas, foram convidados a iniciarem a proposta.

Cada participante, então, deveria pegar o **objeto afetivo** e explicar seu significado afetivo/memória. E, depois do relato, colocar o objeto sob o tecido florido. Cada um tinha, aproximadamente, um minuto para apresentar seu objeto, colocá-lo sobre o tecido e retornar ao seu lugar. Como os participantes realizaram uma tarefa posterior a esta proposta, com o registro das suas etapas, selecionamos, aqui, o trecho escrito pela participante LZ sobre sua percepção dos objetos afetivos escolhidos:

[...] A primeira consigna foi dada ao grupo: um minuto para apresentar nosso objeto e compartilhar no grupo o motivo pelo qual o escolhemos. Não foi combinado quem começaria, nem

qual sequência seria seguida, portanto, voluntariamente expomos os objetos e as relações que tínhamos com eles. A participante GZ, foi a primeira, trouxe **um livro dos Irmãos Grimm de aproximadamente 50 anos que ganhou da mãe**. EV apresentou seu objeto, era um **Geoplano construído por ele para ser utilizado em aulas de matemática como material de inclusão**. A RS apresentou **uma pulseira que herdou da mãe**. O ED que por ser da região do São Francisco, trouxe **uma garrafa com a água do rio**. Eu apresentei **um perfume doce que recebi de presente de uma grande amiga e fazia alusão a minha personalidade**. A FB trouxe **um pingente religioso símbolo da fé judaica denominado “Mezuzah”**. A LL apresentou seu **primeiro caderno de caligrafia**. A IR levou **um livro que representava a história de cordel símbolo da cultura da família**. O nono objeto foi **uma embalagem do sabonete Dove, que remetia a J e à sua infância e a relação dela com a avó**. O décimo objeto **não estava presente e foi idealizada a representação mental do sabonete Senador pela TH**. O décimo primeiro era **uma ampolheta que representava a maneira significativa do EL entender o tempo quando criança no Rio de Janeiro**. O décimo segundo foi **um lenço que trazia recordações sentimentais do cônjuge falecido da RD**. O décimo terceiro trouxe **uma máquina de escrever Olivetti estabelecia uma relação nostálgica com as produções da formadora**. O décimo quarto, esse sim, **um símbolo notório de força e fraqueza, um chicote**, apresentado pela professora evidenciando o que nos espera. O décimo quinto **uma bombinha para crise de asma que remetia a monitora-pesquisadora a um momento difícil de sua vida**. O décimo sexto era **uma chave de uma moto, “grande” realização de um grande sonho e expressão de toda a liberdade do monitor FR**. O décimo sétimo e último objeto foi **um óculos, que representava uma passagem, um ritual interno de transformação etária e emocional da monitora CM**.

Enquanto cada participante falava, os demais ouviam em silêncio, e alguns se emocionavam, sorriam, choravam, balançavam a cabeça concordando com os relatos, alguns olhos estavam esbugalhados. Quando todos acabaram de apresentar seus objetos, a monitora S fez uma síntese do assunto, resgatou algumas falas. Como vemos nos exemplos elencados na figura 18:

Figura 18 - Os objetos afetivos



Fonte: acervo da autora

O brincar de reunião de formação, a partir da proposta de *performance* trazida pela monitora S e validada pela professora e monitores, possibilitou aos participantes muito mais do que recordar momentos, vivências, experiências, a partir de eventos dramáticos vividos com o outro, pois houve uma reelaboração criativa de impressões vividas (patrimônio vivencial). Assim, o brincar é uma atividade séria, socialmente desenvolvida, com objetivos e regras que permitem ápices e confronto, em que todos aprendem a ter consciência de suas próprias ações, a ter consciência de que cada objeto tem seu significado (VYGOTSKY, 1930; 2009a; MILLÉO, 2020).

Neste sentido, esta *performance* contemplou o objetivo geral desta investigação: investigar o papel dos eventos dramáticos na constituição de formação engajada de formadores na sala de aula da pós-graduação, porque a transcrição a seguir se refere a esse momento, a partir do posicionamento da participante J, que começa a falar sobre o objeto afetivo escolhido. Ela está dividida em três excertos sequenciais para a análise, tem duração de 1 minuto e 40 segundos e faz parte dos 20 minutos e 17 segundos após o início da *performance* proposta pela monitora S.⁵⁷

Para tanto, foi elaborada uma legenda para guiar o leitor na leitura de alguns aspectos da materialidade do texto, considerados como mecanismos de composição do discurso e destacados nos trechos de transcrição:

Quadro 22 - Legenda

Coesão verbal	Lexicais: nobre, simples ou ameno	Conectivo	Proferição	Valoração
----------------------	--	------------------	-------------------	------------------

Fonte: elaboração da autora

⁵⁷ Conforme solicitado no exame de qualificação desta pesquisa, a maneira de apresentar os dados foi alterada para que os leitores possam ler os excertos, e sua análise, de forma linear, foi estruturada em quadros sequenciais.

Os mecanismos de coesão verbal estão relacionados aos verbos e seus determinantes na constituição do texto. Como exprimem diferentes tipos de processo: relacionais, materiais, mentais, existenciais e verbais, neste estudo, destacamos os processos materiais que estão ligados ao fazer; e os processos mentais que expressam o sentir, o pensar e o perceber (LIBERALI, 2013).

Quadro 23 - Eventos dramáticos na constituição de formação engajada de formadores

Sequência dos excertos	Excerto 1	Transcrição	Transcrição Multimodal
		“Eu vou pegar o gancho do avô... e vou falar do meu que é o sabonete dove. Éééé eu vim de uma família muito pobre, muito carente minha mãe dona de casa meu pai é metalúrgico era ... iiii eu lembro de uma situação queee quando eu menstruei minha mãe não tinha condições de comprar absorvente então eu usava pano e aí aquilo mexia muito comigo pela questão do cheiro e tudo o mais”.	A aluna J está em pé, com seu corpo projetado para frente, mantém os pés unidos, as mãos também e elas seguram uma caixinha de sabonete Dove. Ela olha para frente, onde estão sentados sete participantes. Ao seu lado esquerdo, há outros participantes sentados e a professora. Ao lado direito, estão os demais participantes da aula. No centro, entre as carteiras, há estendido no chão o tecido onde os objetos afetivos ficaram à mostra. Os participantes A, B e C olham fixamente para a participante J. As participantes A e C mantêm seus queixos apoiados sobre as mãos, com os cotovelos em cima da carteira. O participante B mantém o queixo e parte do rosto direito apoiado sobre sua mão direita com o cotovelo apoiado em cima da carteira.

Excerto 2



“Uma vez eu fui passar uns dias na casa da minha avó, que era a **única viagem** que eu **fazia** na vida, nunca fui pra nenhum outro lugar quando era criança além da casa da minha avó. E a minha vó, Ela **morava num cortiço**, **mora** ainda hoje **iiiiii** ela sempre **foiiiiiii** a frente **daaa** da idade dela. Eu **lembro** dela que **falava** assim **pra** mim: Olha eu tenho **alergia** de **sabonteeee** **phebo** e era o que a gente **usava**. Então eu **comprei** esse daqui, mas **esse sabonete é muito caro** não é **pra** ninguém **usar** só eu posso **usar** porque é muito caro...”

A participante J continua em pé, com a cabeça virada à direita. Seus pés seguem unidos, as mãos estão separadas. A mão direita segura o sabonete e a esquerda, levemente erguida, tem os dedos apontando para frente. A participante D, sentada à direita da participante J, tem seu corpo projetado para frente, com seus cabelos cobrindo o rosto, os dedos de sua mão esquerda estão apoiados em parte do seu rosto, assim como o cotovelo está apoiado em cima da carteira. A monitora A está sentada ao lado direito da participante J. Ela esconde seu rosto entre seus braços com os cotovelos apoiados na carteira. Seu cabelo está jogado para frente. É impossível vermos seu rosto. O monitor F, também sentado ao lado direito da participante J, tem o rosto virado para a participante J, mantém seus cotovelos apoiados em cima da carteira, com as mãos dadas, e apoia seu queixo sobre elas.

	Excerto 3 	“E aí ela abriu e me deu uma caixinhaaaa E aí eu cheirei e falei: - Nossa! É esse cheiro que eu quero ter ... Esse cheiro de prosperidade que eu quero ter na minha vida. E aí eu comecei a trabalhar com 11 anos e a primeira coisa que eu comprei com meu próprio dinheiro foi um dove. “ E até hoje quando me sinto assim meioooo pra baixo que eu acho que eu não sou capaz de fazer alguma coisa eu sempre tomo banho com esse dove aqui é o cheiro original Pra me dar um lembrar assim que eu cheguei até aqui e eu posso ir além . Eu vou colocar junto com a vó”	A participante J permanece em pé, com os pés unidos, com o corpo um pouco mais projetado para o lado direito, na mão direita continua segurando o sabonete, a mão esquerda está na mesma direção, porém, com os dedos fechados. Seu rosto está inclinado para cima, assim como seu pescoço. Seu olhar está direcionado para a parte alta da sala. A participante C permanece na mesma posição, porém, abre um discreto sorriso enquanto continua apoiando seu queixo em suas mãos que estão com os cotovelos apoiados na carteira. A participante D levantou o rosto e tem um dos cotovelos apoiados em cima da carteira. A monitora A levantou o corpo e não tem nenhuma parte apoiada em cima da carteira.
--	--	--	---

Fonte: elaboração da autora a partir de captura de tela da videogravação da aula

Coesão verbal	Lexicais: nobre, simples ou ameno	Conectivo	Proferição	Valoração
---------------	-----------------------------------	-----------	------------	-----------

Ao utilizar o verbo “menstruar”, referindo-se ao processo biológico feminino em que há escoamento do sangue do óvulo não fecundado, a participante J evidencia um processo existencial de toda mulher e, mais, ao usar o verbo no indicativo (pretérito perfeito), remeteu à sua adolescência e, mais, à aspectualidade quanto à duração e frequência que precisou usar o “**pano**”. A participante J encadeou o assunto por meio do conectivo de negação “**não**”, ao explicar o porquê não usava absorvente “**não tinha condições** de comprar absorvente” o que causava nela um mal-estar em relação ao cheiro do corpo.

Ao trazer à tona, durante a *performance*, esse fragmento de sua história, a participante J expôs uma “experiência emocional intensa vivida com o outro, ou seja, o evento dramático” (VYGOTSKY 1934/1994; LIBERALI, 2016).

Dessa forma, os participantes foram afetados “pelo pensar um do outro” (NININ, 2016, p. 184) de dois modos: explícitos ao compartilhar socialmente o contexto no qual atuam e estão inseridos ou implícitos, ou seja, dentro de si a partir de sua história e das contradições às quais estão expostos (NININ, 2016).

Somamos a isso o pensar dos sentidos humanos: da visibilidade, audibilidade, tactibilidade, a partir da antropologia dos sentidos (PLESSNER, 1975, p. 3), que só podem ser entendidos “em sua modalidade a partir do “objeto” a que está referenciado, a partir das funções que o sentido tem”. Para o autor, os sentidos e os órgãos sensoriais necessitam de uma ligação entre aspectos internos e externos, logo, o sujeito precisa ser compreendido enquanto um ser vivo.

Nessa perspectiva, o sujeito é tido como uma unidade planificada, composta por uma estrutura anatômica, pelo sistema de funções e por seu comportamento em relação ao ambiente. Esses três aspectos determinam um enquadramento, no qual “se encaixam os órgãos dos sentidos” (PLESSNER, 1975, p. 4).

Quando a participante J disse “[...] eu lembro de uma situação **queee** quando eu **menstruei** minha mãe **não tinha condições** de comprar absorvente então eu **usava pano** e aí **aquilo mexia muito comigo** pela questão do **cheiro** e **tudo o mais**”, ela, mesmo que de forma não intencional, evidencia o quanto o corpo é um ser vivo e seus sentidos nos afetam em nossas relações de forma incontável. Ao falar do “cheiro”, a participante J destaca o quanto nosso aparelho olfativo, por meio do cheirar, torna-se consciente para ela, para nós, são vividos por nós e entre nós (PLESSNER, 1975).

Não há como desconsiderar essa experiência sensorial, dita por ela, na análise multimodal que valoriza o “o tom de voz, gestos, posturas, expressões faciais,

movimentos, arranjos físicos, ambiente material e suas diferentes combinações possíveis” (LIBERALI, 2016, p. 75).

Da mesma forma, para Baitello Júnior (1999; 2014), é justamente no articular e no ler nossos gestos, odores, sons, postura, movimentos, entre outros, que nos comunicamos, pois o corpo fala por meio de suas múltiplas linguagens.

Nesse sentido, foi criado um ambiente de vinculação entre a participante J e os demais participantes daquele momento da *performance*, porque se deu um território comum entre os corpos, como é possível notar não somente nos gestos e posturas dos participantes A, B, C e D e dos monitores A e F, como no excerto 2.

Ao situar o grupo contando onde sua avó mora(va): “E a minha vó, Ela **morava num cortiço**, **mora** ainda hoje **iiii** ela sempre **foiiiiiii** a frente **daaa** da idade dela.” A participante J nos apresenta uma expressão descritiva que permitiu aos participantes relembrem essa forma de construção e organização de moradia. Um cortiço é constituído de uma casa grande, composta por vários cômodos, que são alugados para diversas famílias. As instalações sanitárias são comuns e, geralmente, quem ocupa esses espaços são famílias de baixa renda.

Desta forma, o grupo pôde ter a real noção do quanto a situação econômica da participante e de sua família não era favorável. Ao continuar sua fala: “Eu **lembro** dela que **falava** assim **pra** mim: Olhaa eu tenho alergia de **sabonteeee** **phebo** e era o que a gente **usava**. Então eu **comprei** esse daqui, mas **esse sabonete é muito caro** não é **pra** ninguém **usar** só eu posso **usar** porque é muito caro [...]”; a participante J troca uma série de informações entre os participantes da aula e confere a embalagem do sabonete Dove Original, o papel de mídia secundária.

A marca do sabonete é destacada como “**é muito caro**” e tem “Esse **cheiro de prosperidade** que eu quero **ter** na minha vida”, ou seja, essa mídia é utilizada pela participante J como um suporte que envia várias mensagens a todos os presentes na *performance*: o preço do produto, o cheiro, a embalagem, o impresso nela, a concretização do que a propaganda ressalta, ou seja, o cuidado com o corpo (BAITELLO JÚNIOR; NAVARRETE, 2017).

A participante J, ao complementar sua fala: “E até hoje quando me sinto assim **meioooo** pra baixo que eu acho que **eu não sou capaz de fazer** alguma coisa eu sempre **tomo** banho com esse **dove** aqui **é o cheiro original** Pra me **dar** um **lembrar** assim que eu **cheguei** até aqui e eu **posso ir** além. Eu vou **colocar** junto **com a vó**”, exemplifica como é significativa a expansão do patrimônio vivencial (MEGALE;

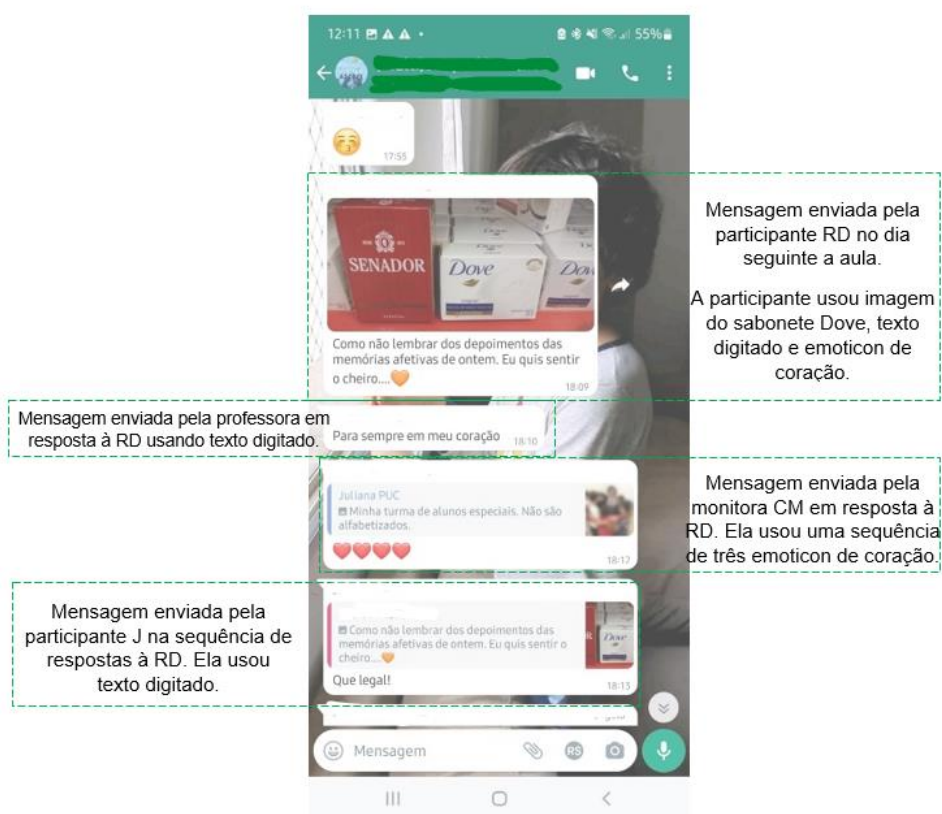
LIBERALI, 2020), pois, ao se envolver na *performance*, ela entrelaçou a história vivida, a partir do uso de outros recursos que possui, para dar sentido às suas considerações por meio do relembrar e refletir esse processo de transformação percorrido por ela desde a infância. Afinal, para superar as situações adversas, ela recorre à memória afetiva do cheiro e da história do sabonete Dove Original, a partir de uma situação de saúde da avó (LIBERALI *et al.*, 2021).

Foi a partir do relato da escolha do sabonete Dove Original, enquanto objeto afetivo da participante J, que aconteceu uma significativa alteração no processo grupal, entre os participantes da disciplina. No início do curso, os participantes estavam agrupados de forma a não se basear em vínculos interpessoais, contudo, a partir dos encontros das aulas, centrados nas relações daqui e agora propostas pela professora e monitores, assim, caracterizando um grupo funcional, visto que o eixo da atividade grupal era as necessidades sistêmicas, e não pessoais (MARTÍN-BARÓ, 1989; MARTINS, 2003). No entanto, após a vivência do evento dramático com o grupo, por meio do relato da participante J, as características do processo grupal foram alteradas significativamente, como evidenciado na análise das conversas via WhatsApp, nos dias subsequentes a essa aula. As relações, até então não pessoais, passaram a ocorrer por meio dos vínculos interpessoais (identidade), das características pessoais (poder) e da satisfação de necessidades pessoais (atividade grupal) (MARTÍN-BARÓ, 1989; MARTINS, 2003; 2007).

Para que essa transformação do processo grupal ocorresse, foi necessário o transcurso do tempo, pois, à medida que seus integrantes foram aprofundando as relações, descobriram semelhanças entre si, o que gerou “vínculos afetivos e de complementaridade, fortalecendo a interdependência de seus membros” (MARTINS, 2003, p. 208).

Nesse aporte, o momento de fala da participante J mostrou o quanto o espaço da sala de aula foi o lugar onde os participantes puderam ter contato com experiências reais, que aconteceram na rotina dos profissionais que atuam em instituições educacionais. Pela bagagem cultural e de vida da participante J, todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem compartilharam seus sentidos durante a proposta e para além dela, pois, por meio deste relato, possibilitado pelo brincar, os participantes vivenciaram o evento dramático naquele momento, identificado a partir da troca de mensagens, no grupo de WhatsApp (no dia seguinte à aula), especificamente nove, como vemos na sequência das figuras 19 e 20:

Figura 19 - Troca de mensagens após a aula



Fonte: acervo da autora

Ao compartilhar a fotografia do sabonete Dove, em uma gôndola de supermercado ou outro tipo de comércio que vende o produto, a participante RD digitou: *“Como não lembrar dos depoimentos das memórias afetivas de ontem. Eu quis sentir o cheiro...”*, assim, ela foi em busca do produto para sentir o cheiro. Lembrou da escolha do objeto afetivo na fala da participante J, que fora ressignificado no grupo, pois, em uma realidade multimodal, os múltiplos modos de “significar, agir e ser” criam oportunidades para que as ideias faladas ganhem concretude (LIBERALI, 2013; DAMIANOVIC *et al.*, 2016).

Na sequência das mensagens, o uso do *emoji* coração, em diferentes cores: vermelho, laranja e rosa, simboliza o afeto, o amor, o gostar do assunto que está sendo debatido nas mensagens textuais. Dessa forma, os participantes foram demonstrando concordância com o que fora dito e postado como as fotografias e demais comentários.

Figura 20 - Sequência da troca de mensagens após a aula



Fonte: acervo da autora

Ao usar a frase *“Nada será como antes, não é? Que forte tudo isso!”*, a monitora CM lança uma pergunta para o grupo demonstrando que, por meio do objeto afetivo escolhido pela participante J, o sabonete Dove (Original) passou a ter outro significado para o grupo, pois, pelas experiências coletivas vividas entre os seres humanos, é que estes se constituem e transformam-se, continuamente, da mesma forma que conseguem criar e transformar seus contextos de ação (MAGALHÃES, 2018).

Para a autora, esse processo se dá pelo contínuo movimento de “percepção, participação, ação-reflexão que supõe uma prática que visa à articulação entre sujeitos, num processo constante, mútuo e recursivo de transformação de todos os envolvidos” (MAGALHÃES, 2018, p. 20). Ao postar a mensagem: *“Nada, nada mesmo será como antes. Que bom que seja assim. Evoluir sempre!”*, a participante LL se conecta com o pensar da monitora CM e expande a conclusão ao usar o verbo **evoluir**, que, nesse contexto, significa sofrer transformações que foram possíveis, nesse caso, pelo drama vivido pelos participantes da aula. O drama sempre se caracteriza como a luta interna do sujeito entre ligações como o dever e o sentimento, a paixão e a razão, entre outros (DELARI JÚNIOR, 2011).

A participante J, ao acompanhar as postagens, expressa sua surpresa em relação à sua contribuição na *performance*: “*Hahaha que legal! Não esperava isso quando pensei em contar essa história*”, ou seja, as contradições manifestadas em seu discurso, como os dilemas e os conflitos vividos devido a uma condição socioeconômica, permitiram o estabelecimento de relações a partir dos conflitos “cognitivos e afetivos não [...] separados ou evitados para possibilitarem mútua internalização e interdependência produtiva, com vistas a desenvolver uma visão compartilhada e transformadora do objeto em discussão” (MAGALHÃES, 2018, p. 21).

Assim, estruturar as aulas mediante o multiletramento engajado foi partir da realidade, enquanto ponto de partida e de chegada, no todo do trabalho pedagógico. As atividades foram escolhidas por atividades da vida, por isso, foram, também, objeto de experimentação, reflexão, análise, avaliação, transformação (LIBERALI, 2022).

Para evidenciar como se deu o desfecho deste primeiro momento da aula, na próxima sequência de excertos, selecionados a partir do momento que a monitora S faz perguntas aos participantes da aula, na tentativa de resgatar os objetivos da proposta, bem como entrelaçá-los com a nova tarefa que deveria ser feita após esse momento, a transcrição está dividida em três excertos sequenciais, tem duração de 2 minutos e 04 segundos e faz parte dos 20 minutos e 17 segundos após a fala do último participante sobre o objeto afetivo escolhido. Os excertos e sua análise estão estruturados no quadro 24.

Quadro 24 - Desfecho da *performance* e entrelace com a nova tarefa

Sequência dos excertos	Excertos	Transcrições	Transcrições Multimodal
SCAN ME 		Excerto 4 <i>Todo mundo que quis compartilhar, ok? Todos? O que que a gente tem aqui?</i> [Monitora S] “Memórias...” [aluno não identificado] “Que mais?” [Monitora S] “Recortes...” [aluno não identificado] “Você escolheu para estar aqui isso. O que mais?” [Monitora S] “Emoções... Sentimentos... Lembranças... História...” [dito pelos alunos com um todo].	A monitora S está em pé, no centro da sala de aula, olhando para frente. Mantém os pés juntos, o corpo ereto e as duas mãos abertas. Os alunos, sentados ao seu redor, olham para ela. Alguns com as mãos segurando o queixo e os cotovelos apoiados em cima da carteira (alunos L, J, T). A aluna I fica com as mãos para baixo da carteira, em uma posição corporal, aparentemente, desconfortável. O grupo aparenta estar prestando atenção na condução feita pela monitora S.
		Excerto 5 <i>“Como foi compartilhar a sua história pessoal, a sua história de vida com o seu objeto, que te representa com o grupo? Como foi compartilhar isso?”</i> [Monitora S] “Emocionante” [aluna Rudá]. “Que mais? Qual a sensação? Quem começou? O primeiro ... o último que resolveu... Como é você trazer uma narrativa para o grupo? O que que esse grupo precisa ter?” [Monitora S] “Coragem” [monitor Fran] “Coragem” [Monitora S] “Autoconhecimento... Parar para pensar na gente. Em primeiro lugar: Quem sou eu? Que objeto é esse que me representa? Então o autoconhecimento foi necessário” [aluna Gizele]. “Além disso, a escolha de onde	A monitora S está em pé, posicionada ao lado direito da turma (referência da gravação). Direciona seu olhar, inclinando levemente seu rosto, para os alunos e monitores sentados do mesmo lado. Com um dos dedos da mão esquerda, aponta para os alunos e monitores. Mantém a mão direita levemente flexionada, na altura do peito. Seus pés estão juntos e o corpo permanece ereto. A aluna A está com o queixo apoiado sobre as duas mãos e seus cotovelos estão apoiados em cima da carteira.

Sequência dos excertos	Excertos	Transcrições	Transcrições Multimodal
		<i>você ia apresentar o objeto influenciou?" Para quem você ia apresentar?"</i> [Monitora S] "Sim, você tem que <i>sentir</i> pelo menos um <i>clima de empatia</i> eu acho porque as pessoas estão <i>dividindo</i>" [aluna Rosangela].	
		Excerto 6 <i>"Clima de empatia...As narrativas precisam deste clima de empatia, precisa de uma cumplicidade entre os outros. Se esses objetos a gente digitalizasse e transformasse então em fotografias?"</i> <i>"Eu vou compartilhar um pedaço de mim em fotos e eu queria que vocês, em pequenos grupos, né, podem ficar a vontade, em pequenos grupos que vocês analisassem esses objetos, tá? Dá para gente compartilhar no celular, eu vou fazer isso no grupo, tá? São algumas fotos e vocês vão olhar já com um olhar de educador essas fotos, o que representam? O que vocês vão ver comparando as fotos de uma prática que eu, com muito carinho e confiando no grupo trouxe para vocês. Tá bom?"</i> [Monitora S]	A monitora S está em pé, posicionada ao lado direito da turma (referência da gravação). Está olhando para frente. Seus pés estão um pouco separados e o corpo permanece ereto. Com um dos dedos da mão direita, aponta para os alunos sentados a sua direita. A mão e o antebraço esquerdo estão levemente flexionados na altura do peito. Os alunos, a sua direita, mantêm o rosto levemente inclinados olhando para ela.

Fonte: elaboração da autora

Coesão verbal	Lexicais: nobre, simples ou ameno	Conectivo	Proferição	Valoração
---------------	-----------------------------------	-----------	------------	-----------

Para resgatar os motivos que levaram à escolha dos **objetos afetivos** trazidos pelos alunos, a monitora S fez uso da pergunta: “*O que a gente tem aqui?*”. Ao escolher essa construção discursiva, a monitora utiliza uma pergunta pertencente à categoria do conteúdo, pois o foco recaiu no “o que foi tratado” (NININ, 2018). Quando os alunos responderam: “**Memórias...**” [aluno não identificado] “**Recortes...**” [aluno não identificado] “**Emoções... Sentimentos... Lembranças... História...**” [dito pelos alunos com um todo], expuseram marcas das histórias vividas, dos diferentes recursos que compõem seus repertórios, porque estes são compostos pelas trajetórias vividas pelos sujeitos: “as oportunidades, os limites, as desigualdades que vivenciaram, os ambientes de aprendizagem que tiveram (ou não) acesso, seus movimentos através do espaço físico e social e seu potencial de agência em disputas sociais específicas” (MEGALE; LIBERALI, 2020, p. 68).

Dessa forma, por meio das perguntas (NININ, 2018): “**Como é você trazer uma narrativa para o grupo? O que esse grupo precisa ter?**”, a monitora solicitou uma justificativa sustentada por argumentos polifônicos de autoridade, conferindo importância à participação dos alunos por meio de exemplos, teorias ou fontes (LIBERALI, 2013). A primeira resposta dada foi a palavra “**Coragem**”, dita pelo monitor FR, precedida da explicação da aluna G: “**Autoconhecimento... Parar para pensar na gente. Em primeiro lugar: Quem sou eu? Que objeto é esse que me representa? Então o autoconhecimento foi necessário**”. Ao propor esta resposta, a participante GZ expõe a necessidade de conhecer a si mesma, ou seja, ter consciência de suas qualidades, capacidades, desejos e pontos a serem revistos. Sabemos que este processo é gradativo e extremamente trabalhoso, no entanto, necessário para nos encorajar na busca por mudanças.

Em seguida, foi solicitado, pela monitora S, que os participantes se organizassem em pequenos grupos, cerca de quatro ou cinco integrantes em cada um, desde que tivessem um membro que trabalhasse com gestão escolar como integrante. Foram montados quatro grupos, e cada grupo recebeu como tarefa analisar, multimodalmente, duas imagens de tarefas realizadas por alunos e professores da Educação Infantil, levadas pela monitora S. As fotografias foram enviadas pela monitora S, ao grupo do WhatsApp da turma, no momento da aula, como visualizamos na figura a seguir:

Figura 21 - Fotografias para análise multimodal



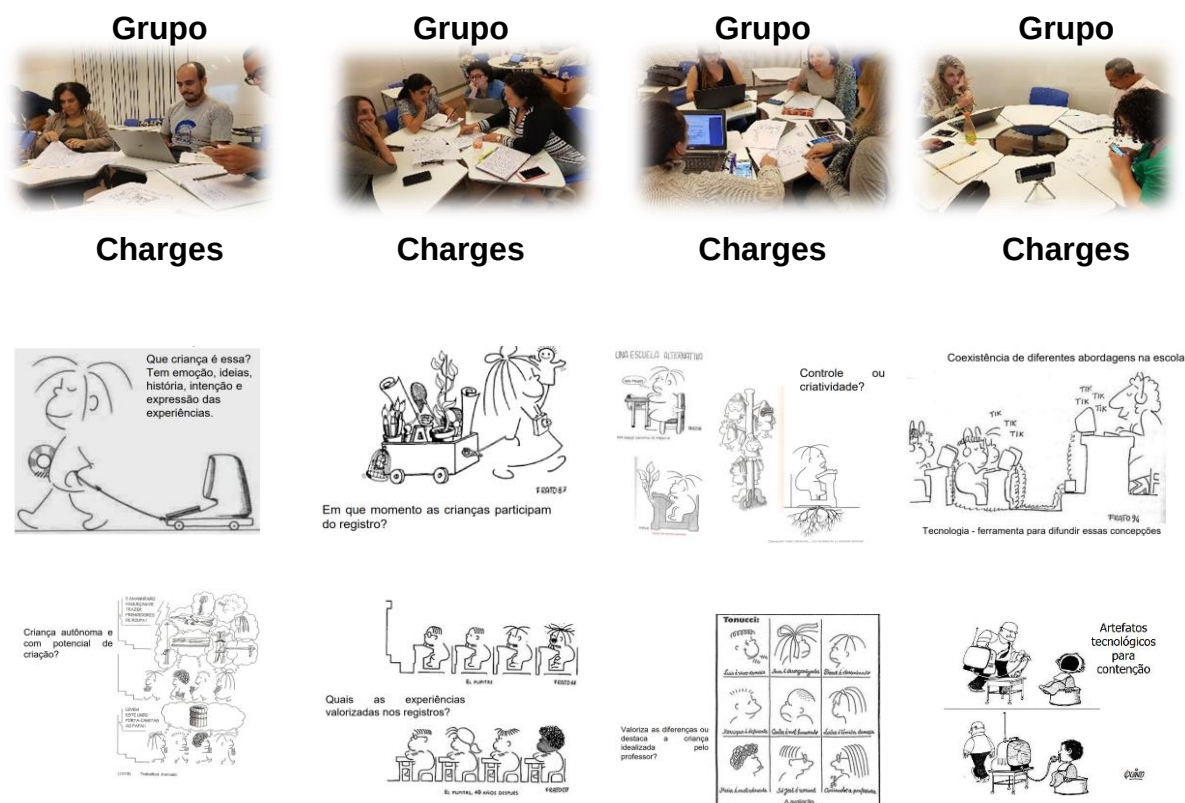
Fonte: acervo da autora

É importante salientarmos que as fotografias foram feitas e selecionadas por professores que atuam na Educação Infantil, em uma escola vinculada à prefeitura de São Paulo, na qual a monitora S, na época, atuava como coordenadora pedagógica. As fotografias estão agrupadas de duas em duas porque mostram a mesma proposta didática, posta em prática, de formas muito diferentes.

Cada grupo teve aproximadamente 10 minutos para realizar a análise e, depois, cerca de 10 minutos para apresentação. Durante a fala de cada grupo, as imagens eram projetadas no telão, o que facilitou à professora mostrar suas intervenções, a partir dos aspectos de cada imagem, para retomar, especificamente, o conceito de multimodalidade e direcionar o olhar dos alunos aos detalhes das imagens com menção aos textos selecionados para a aula.

Quando esse momento foi concluso, a monitora S solicitou que, nos mesmos grupos, os alunos fizessem uma análise multimodal de duas charges diferentes para cada grupo. Como ilustra a figura 22, uma cópia impressa de cada charge foi entregue aos grupos que tiveram aproximadamente 10 minutos para a discussão.

Figura 22 - As charges selecionadas



Fonte: acervo da autora

Feito o debate nos pequenos grupos, um representante de cada grupo comentou as conclusões. A professora e a monitora S mediarão as apresentações com o escopo de relembrar os conceitos de multimodalidade e interpretação de análise. Em cada charge, havia uma pergunta elaborada pela monitora S, com a professora e demais monitores; elas foram norteadoras para a discussão nos pequenos grupos e no grupo maior, o que possibilitou pensar sobre cada uma, a partir de uma provocação comum.

Na sequência, foram mostrados trechos de vídeos, projetados no telão, sobre diversas práticas de sala de aula da Educação Infantil, marcadas por narrativas digitais feitas por professoras da Educação Infantil e seus alunos, em horário de aula na mesma escola municipal em São Paulo. Após assistir aos trechos de vídeos, os participantes foram desafiados a descrever as cenas de forma multimodal.

Após esse momento, foi dada uma tarefa individual aos participantes: criar um vídeo de um minuto a partir da proposta de elaborar uma narrativa digital multimodal que expressasse o seu contexto escolar. Como orientação, não foi definido o

aplicativo a ser utilizado, pois, isso dependeria do sistema operacional (Windows, Linux, Android, Apple) de cada dispositivo utilizado pelos participantes.

As instruções para realização das narrativas multimodais digitais foram: a narrativa digital deveria ser multimodal com a duração de 1 minuto e poderia ter fotografias, vídeos, áudios, imagens, poemas, textos, citações. A construção de uma narrativa requer estudo e pesquisa, portanto, a atividade deveria ser finalizada em uma exposição no mural da sala (Padlet) até dia 25/04.⁵⁸

Na parte final da aula conduzida pela monitora S foram mostradas imagens de publicidade, bem como itens de consumo como doces, roupas e brinquedos voltados para público infantil, como visualizamos na sequência:

Figura 23 - Conceito de infância



Fonte: acervo da autora

Ao analisar estas imagens, de grande circulação em determinado período histórico, deparamo-nos com o conceito de infância vinculado a elas, promovendo um pensar sobre: família, escola, sexualidade, vícios, entre outros aspectos que implicam diretamente sobre nossa formação e ação docente.

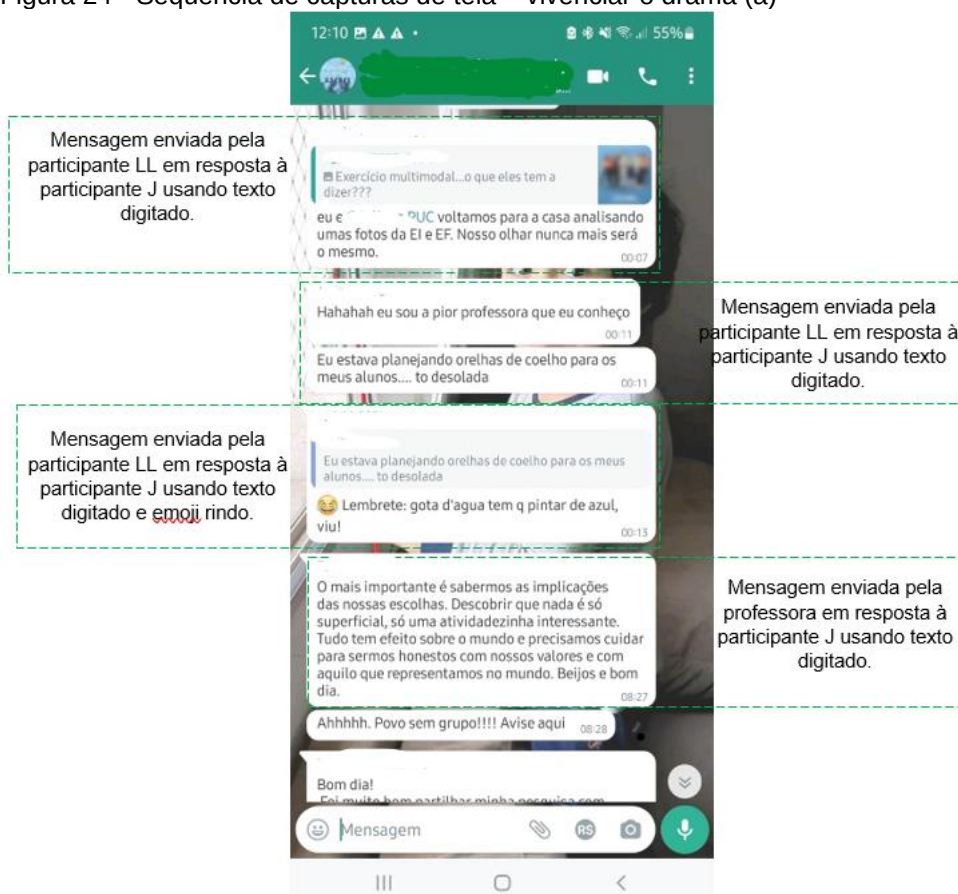
Ao final da aula, após essa conversa, os alunos tiveram de montar novos grupos de trabalho, cujo critério era ter um participante que atuasse como gestor em

⁵⁸ Não foram inseridos exemplos das narrativas digitais multimodais produzidas pelos participantes porque, em todas elas, existem imagens de alunos e professores de outros contextos escolares e não temos permissão para expor essas imagens.

cada grupo. Esses grupos, então, receberam também a proposta de tarefa para a próxima aula, que seria feita a distância: escolher um tema de trabalho e propor uma formação de professores contemplando os multiletramentos.

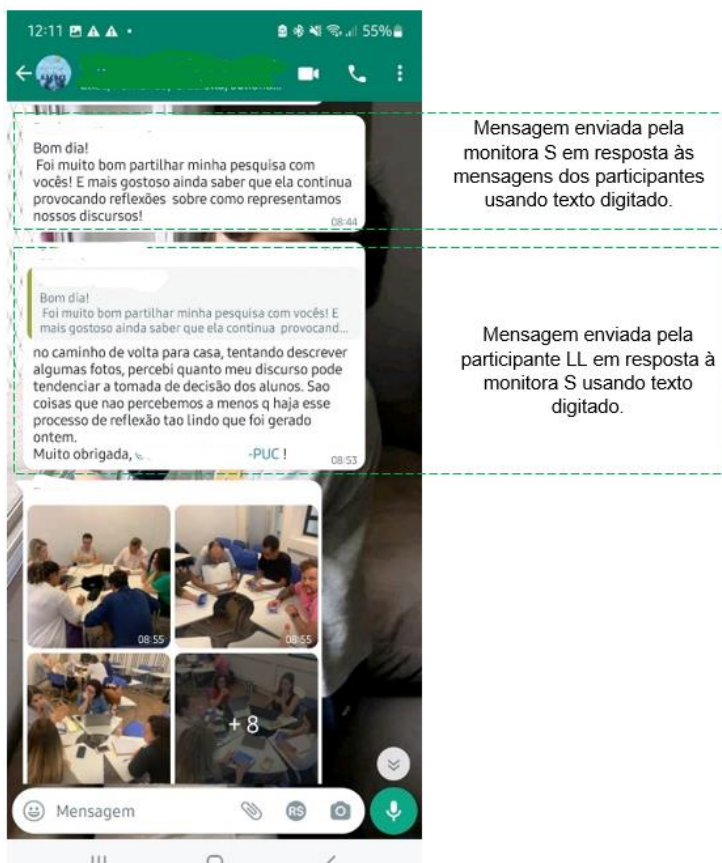
No entanto, após o término do horário da aula, os participantes enviaram muitas mensagens, no grupo de WhatsApp, comentando, elogiando, indagando, refletindo e trocando impressões sobre a forma como os componentes do multiletramento tinham sido abordados, com isso, conduzindo-os a seus contextos de atuação. Essa troca de mensagens não findou naquela noite e reverberou no grupo durante dias. Como a troca de mensagens foi intensa, selecionei dez excertos, para sublinhar como esta aula se tornou o ponto alto do curso, como vemos na figura 24:

Figura 24 - Sequência de capturas de tela – vivenciar o drama (a)



Fonte: acervo da autora

Figura 25 - Sequência de capturas de tela – vivenciar o drama (b)

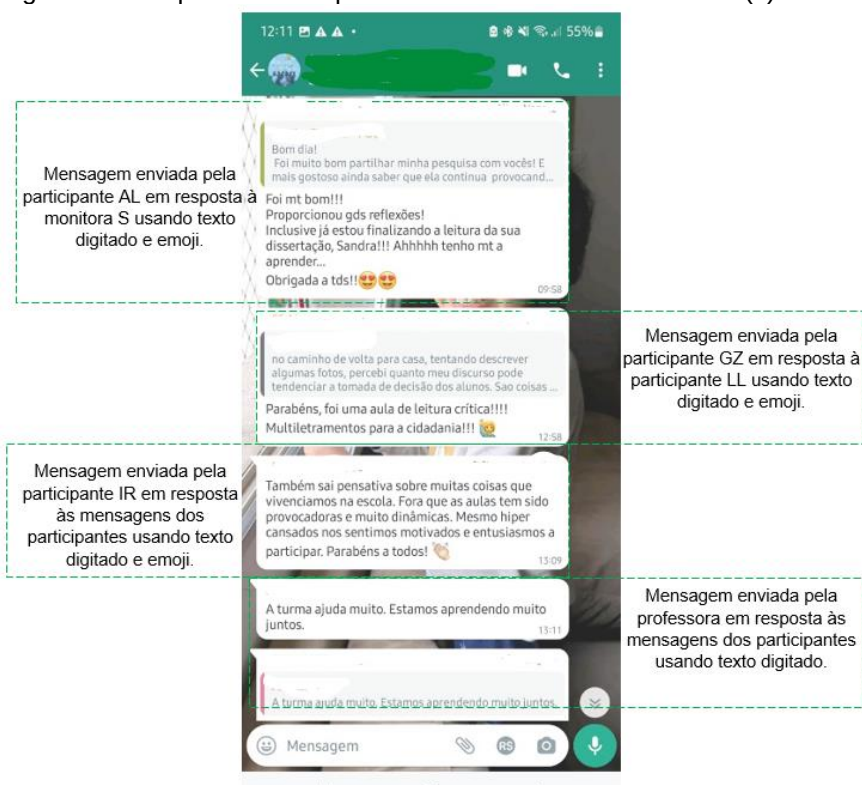


Mensagem enviada pela monitora S em resposta às mensagens dos participantes usando texto digitado.

Mensagem enviada pela participante LL em resposta à monitora S usando texto digitado.

Fonte: acervo da autora

Figura 26 - Sequência de capturas de tela – vivenciar o drama (c)



Mensagem enviada pela participante AL em resposta à monitora S usando texto digitado e emoji.

Mensagem enviada pela participante GZ em resposta à participante LL usando texto digitado e emoji.

Mensagem enviada pela participante IR em resposta às mensagens dos participantes usando texto digitado e emoji.

Mensagem enviada pela professora em resposta às mensagens dos participantes usando texto digitado.

Fonte: acervo da autora

Ao digitar: “*Voltamos para casa analisando umas fotos da EI e EF*”, a participante LL conta sobre uma atitude que ela e a colega J tiveram, logo que saíram desta aula. Embora já fosse tarde, pois a aula acabava às 22 horas, elas, mesmo já tendo tido um dia de trabalho, ainda se sentiram mobilizadas a repetir uma das propostas vivenciadas naquela noite, por meio da análise de imagens de seus arquivos pessoais, de registros de suas práticas.

Ao escolhermos este tipo de prática, partindo de situações reais vividas por professores, os participantes puderam reportar-se a si mesmos, visto que foram provocados a discutir as várias formas de significar as infâncias nas propostas de sala de aula realizadas por eles.

Assim, buscamos um momento para compreensão do conceito multimodalidade, a partir de atividades da vida, para que os participantes pudessem investigar os significados multimodalmente produzidos nas infâncias, bem como evidenciar o quanto este componente, dos multiletramentos, tem potencial como recurso na formação de professores e formadores em uma perspectiva crítica. Tanto é que, ao continuar sua mensagem: “*Nosso olhar nunca mais será o mesmo*”, a participante LL concretiza este pensamento, visto que teve contato com recursos não habituais nos cursos de formação de professores e formadores (KRESS, 2010; TOQUETÃO; LIBERALI, 2022).

Ao serem provocados a observar as fotografias por meio dos recursos multimodais: expressões faciais, movimentos corporais, escolha de cores, proximidade, olhar, palavras, gestos, poses, entre outros (KRESS, 2010; TOQUETÃO; LIBERALI, 2022), os participantes acessaram seus repertórios, especificamente, seus patrimônios vivenciais na busca por outros recursos e vivências anteriores para conseguirem administrar as descobertas, como a mensagem da participante J em resposta à participante LL: “*Hahahah eu sou a pior professora que conheço. Eu estava planejando orelhas de coelho para meus alunos... tô desolada*”.

A participante J, ao escrever “*eu sou a pior professora que conheço*”, demonstra o quanto esta atividade lhe causou impacto. O quanto toda a estrutura da aula contribuiu para que ela realmente se engajasse na proposta.

Recapitulando, a aula foi iniciada com o brincar de vivenciar uma formação de professores a partir da escolha e fala sobre os diferentes objetos afetivos, o que provocou a manifestação de diferentes emoções dos participantes.

Em seguida, fotografias sobre práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil foram analisadas de forma a considerar o conceito de multimodalidade.

Depois, assistiram a narrativas multimodais feitas por outros professores e foram desafiados a criarem as suas e, ao retornar para suas casas, foram buscar, em seus arquivos, fotografias para serem analisadas como sucedera em sala de aula.

Ao se considerar *“a pior professora que conheço... tô desolada”*, a participante J, compartilhou, no grupo de WhatsApp, o drama sentido, vivido e doído por ela, pois teve consciência de suas próprias ações, além disso, conscientizou-se de que cada objeto tem um significado e que suas escolhas (*“estava planejando orelhas de coelho para meus alunos”*) não estavam de acordo com a teoria vivenciada (VYGOTSKY, 1933; DELARI JÚNIOR, 2011; MILLÉO, 2020).

Este choque de sistemas, expresso no “drama vivo do pensamento verbal, repleto do conflito da própria vida”, em nossa análise, também ganhou outras dimensões, pois, ao serem convocados a dar suas palavras, os participantes tiveram de fazer escolhas, o que implica em ganhos e perdas, dito de outra forma, em vivenciar o drama, o evento dramático com o outro (DELARI JÚNIOR, 2011, p. 194).

Para direcionar a discussão estabelecida entre os participantes e, de alguma forma, dar caminhos para que todos pudessem lidar com um repertório ampliado sobre o ato de pensar suas práticas, a partir dos multiletramentos, a professora digitou no grupo: *“O mais importante é sabermos as implicações das nossas escolhas. Descobrir que nada é só superficial, só uma atividadezinha interessante. Tudo tem efeito sobre o mundo e precisamos cuidar para sermos honestos com nossos valores e com aquilo que representamos no mundo”*.

Dessa maneira, podemos inferir que nossa atitude muda em relação à situação vivida porque cada um de nós estabelece uma relação com o mundo de uma forma diferente, e esse mundo é subjetivado por meio da produção de afetos e sentidos (FONSECA; ZANATTA, 2020).

Ao ler a troca de mensagens no grupo de WhatsApp, a monitora S digitou:

“Foi muito bom partilhar minha pesquisa com vocês! E mais gostoso ainda saber que ela continua provocando reflexões sobre como representamos nossos discursos!”. Em resposta, a participante LL digitou: *“No caminho de volta para casa, tentando descrever algumas fotos, percebi quanto meu discurso pode tendenciar a*

tomada de decisão dos alunos. São coisas que não percebemos a menos que haja esse processo de reflexão tão lindo que foi gerado ontem”.

Dessa maneira, reafirmamos o quanto é necessário que as vivências sejam “recapturadas, expandidas, aprofundadas, reestruturadas por meios de saberes múltiplos de fontes distintas, representados das mais diferentes formas para que possam ampliar o patrimônio de vivências dos sujeitos” (LIBERALI, 2022, p. 134).

Ao compartilhar sua impressão sobre a aula: *“Foi muito bom!!! Proporcionou grandes reflexões! Inclusive já estou finalizando a leitura da sua dissertação, S!!! Ahhhhhh tenho muito a aprender...”*, a participante AL exemplifica, com sua atitude em ler a dissertação da monitora, o ampliar seu repertório e o possível reelaborar seu patrimônio vivencial acessando suas experiências anteriores com as novas, assim como as participantes GZ: *“Parabéns, foi uma aula de leitura crítica!!! Multiletramentos para a cidadania!!!”*; e a participante IR: *“Também sai pensativa sobre muitas coisas que vivenciamos na escola. Fora que as aulas têm sido provocadoras e muito dinâmicas. Mesmo hiper cansados nos sentimos motivados e entusiasmados a participar. Parabéns a todos!”*.

De forma espontânea, esses participantes, além de compartilharem suas impressões sobre as propostas vividas, realizaram, de forma informal, uma avaliação da aula. Ao possibilitarmos “grandes reflexões”, “aula de leitura crítica”, “multiletramentos para a cidadania”, “sai pensativa sobre muitas coisas que vivenciamos na escola”, “as aulas têm sido provocadoras e muito dinâmicas”, “mesmo hiper cansados nos sentimos motivados e entusiasmados a participar”, por meio do multiletramento engajado, contemplamos as três ações que o constituem: imersão na realidade, construção crítica de generalizações e produção de mudança social, embasados na imersão, emersão e inserção propostos por Freire (FREIRE, 1969; LIBERALI, 2022)

Ademais, fomos ao encontro dos objetivos específicos desta investigação: avaliar qual o papel do multiletramento na construção de eventos que permitem a formação engajada por meio de: a) identificação do potencial das multimídias, da multiculturalidade, multimodalidade na criação de eventos dramáticos; e b) compreensão do papel da imersão, emersão e inserção para criação de engajamento.

Conforme encaminhado na aula anterior, os participantes, organizados em grupos, tiveram como tarefa criar uma reunião de formação de professores, considerando seus diferentes contextos de atuação e materiais diversos para montar as propostas. Essas escolhas dever-se-iam embasar no conceito da multiculturalidade. As propostas foram feitas no Google Apresentações para serem expostas, ulteriormente, à classe.

Os participantes também receberam, via *link* compartilhado no grupo de WhatsApp, um arquivo de editor de texto (Word) com um quadro que deveria ser preenchido, individualmente por eles, e, entregue até a aula do dia 25/4. O quadro 25 exemplifica o arquivo recebido pelos participantes. O objetivo era que eles fizessem a descrição da aula do dia 11/04, contemplando todas as etapas vivenciadas.

Quadro 25 - Descrição da aula do dia 11/04/19

	DESCRIÇÃO	MC	MMOD	MMID
tema:	Formação de Educadores			
PS/ D				
IE/I				
EC/ C				
PT/ R				

Legenda:

MC = Multiculturalidade	MMOD = Multimodalidade	MMID = Múltiplas mídias	
PS/D = Prática Situada/Descrever	IE/I = Instrução Evidente/Informar	EC/C = Enquadramento Crítico/Confrontar	PT/R = Prática Transformada/Reconstrução

Fonte: acervo da autora

25/04/2019 – Conteúdo

- Retomada da *performance* proposta na aula presencial do dia 11/04/19
- Apresentações dos vídeos de um minuto e das propostas de formação

Esta aula foi iniciada com a fala da professora, que retomou o que fora abordado na aula do dia 11 de abril, conduzida pela monitora S. A partir da tabela preenchida com a descrição desta aula, os participantes foram posicionando-se a

respeito, e a professora e os monitores presentes puderam tirar dúvidas, esclarecer alguns conceitos, lembrar as escolhas realizadas em aula, principalmente, a quais componentes do multiletramento e como a aula fora estruturada. A professora destacou o primeiro momento da aula do dia 11 de abril, lembrando a *performance* (brincar) vivenciada sobre como planejar e conduzir uma formação de professores a partir do vivenciar eventos dramáticos.

Em seguida, foi encaminhado, ao grupo de WhatsApp, o *link* do arquivo compartilhado (editor de texto) no qual os participantes deveriam digitar suas contribuições quanto aos vídeos de um minuto (narrativas digitais multimodais) produzidos pelos participantes, conforme as apresentações foram sendo feitas no telão da sala de aula.

Concluídas as projeções dos vídeos, nos mesmos grupos da aula anterior (virtual), os participantes apresentaram os temas escolhidos e a discussão sobre multiculturalidade nas propostas de formação.

02/05/2019 – Conteúdo – argumentação multimodal na formação de professores

A primeira parte desta aula foi dedicada às apresentações do projeto multimodal individual realizado no início do curso. Em grupos, os alunos escolheram uma das obras criadas pelos participantes, aquela que mais se aproximou do conceito de multimodalidade e justificaram essa escolha.

Enquanto os grupos apresentavam, a professora e os monitores faziam perguntas e buscavam entender como os participantes estavam compreendendo, ou não, o conceito multimodalidade.

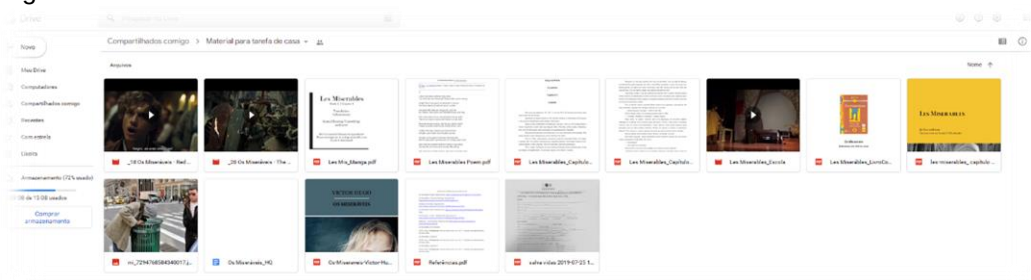
Após esse momento, nos mesmos grupos, os participantes esclareceram como entenderam o conceito de multimídia a partir da leitura do texto: “Multimídia para Educação e Formação de professores em Tecnologias Digitais”, de autoria Joni Amorim e Rosana Miskulin⁵⁹. Também comentaram sobre o modo como pretendiam abordar esses aspectos, de forma multimodal, no trabalho de formação com os professores em seus contextos de atuação.

⁵⁹ Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5720/572061931007.pdf> Acesso em: 15 nov .2022.

09/05/2019 – Conteúdo – multimídia para educação e formação de professores em tecnologias digitais

Esta aula foi organizada em dois momentos: no primeiro, os participantes tiveram contato com diversos materiais que abordavam o mesmo assunto – os miseráveis –; para tanto, receberam o *link* de uma pasta compartilhada com vídeos, livros, história em quadrinhos e imagens sobre o tema, como ilustramos na figura 27, do grupo de WhatsApp:

Figura 27- Diversos materiais sobre os miseráveis



Fonte: acervo da autora

Os participantes haviam tido contato com o material, há uma semana, para realizar a lição de casa: analisar ao menos três das obras/excertos enviados, mediante alguns questionamentos: Quais possibilidades de retratar a história foram utilizadas em cada uma? Que efeitos causaram? Quais e como desigualdades sociais foram retratadas em cada uma delas? Na discussão sobre o conceito de mídias, os participantes assistiram a um trecho do vídeo dos “Miseráveis” e leram, no livro, o respectivo trecho do vídeo. O conceito central desta aula foi sobre mídias, e a discussão versou a partir da pergunta: O que os usos das diferentes mídias criam para o projeto?

Em seguida, os participantes tiveram tempo para se organizar nos mesmos grupos e continuar com o desenvolvimento da proposta de formação de professores. Para que todos já tivessem acesso ao arquivo (editor de texto), a ser preenchido a partir das apresentações dos grupos na próxima aula, o *link* foi enviado para o grupo no final desta aula. A seguir, um exemplo do quadro usado na aula seguinte:

Quadro 26 - Comentários a partir das apresentações dos grupos

	MC	MMOD	MMID	Observações
OS				
IE				
EC				
PT				

Legenda:

MC = Multiculturalidade	MMOD = Multimodalidade	MMID = Múltiplas mídias	
PS = Prática Situada	IE = Instrução Evidente	EC = Enquadramento Crítico	PT = Prática Transformada

Fonte: acervo da autora

16/05/2019 – Conteúdo – formação de professores

A aula começou com a devolutiva do formulário respondido, em 4 de abril, pelos participantes. A fala foi conduzida pela monitora AG e a professora, sendo projetada uma apresentação de *slides* que recuperara as perguntas respondidas por eles. Para mostrar as respostas, optamos pelo conjunto delas no formato resumo, assim, nenhum nome dos participantes foi citado ou exposto.

Na sequência, os grupos iniciaram as apresentações sobre a formação de professores e preencheram o quadro 26 com comentários e impressões a partir das proposições.

23/05/2019 – Conteúdo – discussão sobre formação e multiletramentos para formação da comunidade

Esta aula foi um pouco diversa das anteriores, nela, o conteúdo abordado não teve uma proposta prática, mas, sim, uma aula expositiva, desse modo, retomamos os conceitos abordados no curso e sanamos as dúvidas dos participantes.

30/05/2019 – Conteúdo – apresentações finais dos projetos feitos pelos alunos

Nesta aula, os alunos realizaram as apresentações finais sobre o tema da formação dos professores. Tiveram duas semanas para realizarem os ajustes apontados na aula do dia 16/05 (Quadro 26).

06/06/2019 – Conteúdo – atendimento individual

O período da aula, neste dia, foi destinado ao atendimento individual de todos os participantes do curso que quiseram falar com a professora sobre trabalhos futuros, a partir da disciplina, como orientações para elaboração de artigos, escrita da dissertação, projetos de formação, entre outros. O participante escolhia se seria presencial ou a distância esse momento, previamente agendado.

13/06/2019 – Conteúdo – avaliação final do curso

Por meio do grupo do WhatsApp, os participantes receberam o *link* do formulário, feito no Google Forms, com perguntas referentes ao curso do seu início ao fim. As respostas, individuais, constaram como a última tarefa da disciplina.

6.2 FORMAR PROFESSORES E FORMADORES EM UMA PERSPECTIVA DE TRANSFORMAÇÃO

Ao analisar o todo da disciplina: Multiculturalidade, multimídia e multimodalidade na formação de educadores e de formadores, respondemos à questão de pesquisa: “Como as práticas pedagógicas organizadas a partir de eventos dramáticos, nas aulas da pós-graduação, contribuíram para formar formadores em uma perspectiva de transformação?”, pois as práticas pedagógicas do curso foram estruturadas a partir do vivenciar eventos dramáticos com o outro, embasadas na pesquisa crítica de colaboração (PCCol), nos multiletramentos, especificamente, no multiletramento engajado, alicerçado nos três conceitos: o brincar, a atividade social e o engajamento, o que possibilitou (re)significar, (re)elaborar, (re)construir e expandir o patrimônio vivencial dos sujeitos na busca por mudança social.

Com o compartilhar as responsabilidades das aulas entre todos os participantes, em busca de novas formas coletivas de participação, também propusemos o questionar e o transformar dos contextos profissionais, educacionais e de convivência. Para tanto, favorecemos o entrelaçamento das diferentes vozes de forma que todos pudessem ouvir e agir uns com os outros, como agentes ativos, responsivos e responsáveis (VENDRAMINI-ZANELLA *et al.*, 2021).

Investimos nesse entrelace das diferentes vozes porque é nele que encontramos a essência da pedagogia libertadora, engajada, que valoriza a diversidade, justamente por ser, por meio dela, que conseguimos mudar nossos paradigmas para, então, enxergarmos nossa realidade como de fato ela é.

Ao nos comprometer com a pedagogia engajada, escolhemos uma forma de aprendizagem e de existência real, que nos possibilita viver de forma livre e por inteiro, pois, para nós, o falar, o erguer a voz é um ato de resistência, um gesto político, por isso, um ato de coragem, visto que, enquanto oprimidos, somos forçados a aceitar a realidade posta, ao apagamento, ao nosso silêncio (HOOKS, 2019).

Nesse aporte, a proposta de um multiletramento engajado como organizador das práticas pedagógicas nas aulas apontou “formas de pensar a educação, não de forma ingênua, mas como um real engajamento com a vida e com sua transformação por meio do processo praxiológico, compreendido como uma possível forma de educar para o bem viver” (LIBERALI, 2022, p. 127).

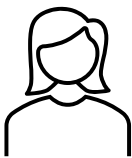
Nesse cenário, foi necessário acrescentar outra fonte de dados produzidos pelos participantes do curso: as respostas dadas à avaliação final da disciplina. O segundo formulário de avaliação do curso foi elaborado com base em todas as tarefas realizadas pelos participantes, no decorrer do curso e de acordo com o conteúdo programático. Novamente, um dos monitores realizou a escrita das perguntas e a inserção das imagens, sofrendo alterações propostas pela professora. Todas as perguntas do formulário foram obrigatórias. Ele foi organizado em três seções: 1. Participação nas aulas e expansão da prática; 2. Expansão das possibilidades de atuação – professora e monitores; 3. Perejivanie - Em busca do evento dramático, e contou com 11 perguntas, sendo uma de múltipla escolha e as demais dissertativas.

A escolha pelo Formulário Google foi a mais adequada naquele momento, porque já fazia parte do conhecimento dos alunos, dos monitores e da professora, além de já ter sido usado em momento anterior. Os alunos receberam a tarefa por meio de um *link*, pelo grupo do WhatsApp da disciplina e tiveram uma semana para responder ao formulário.

As orientações foram dadas na última aula presencial do curso. Os dados foram selecionados, para esta investigação, a partir da avaliação final do curso, realizada por 14 participantes entre a última semana do mês de maio e a primeira do mês de junho de 2019. Foi selecionado um total de seis respostas, sendo quatro dadas à

pergunta nove do formulário (a última) e duas respostas quanto à questão oito, como organizadas no quadro 27:

Quadro 27 - Avaliação do curso pela perspectiva dos participantes

Pergunta 1	
Pensando a Perejivanie como o evento dramático vivido pelo indivíduo em conexão com o outro, com o meio, com sua história, seus valores, conflitos e circunstâncias momentâneas, aponte qual foi o evento dramático vivido por você neste curso, que o impulsionou a repensar e a transformar sua prática. Justifique incluindo um exemplo.	
Participante	Resposta
 IR	<i>“A análise multimodal me fez refletir sobre algumas posturas em sala de aula. As vezes pensamos que oferecemos oportunidade para o aluno se expressar, como por meio de rodas de conversas, mas comecei a olhar atentamente para as minhas falas e perceber que muitas coisas poderiam ser mudadas. E neste momento, ouço com mais atenção e uso a fala do aluno como meio de prosseguir. Percebi que nem sempre eu ouvia de fato o que meu aluno tinha a dizer. E quando olhamos atentamente percebemos tantas coisas...Comecei a gravar trechos da aula como uma forma de me autoavaliar. Com certeza esse curso foi contribuinte a minha prática e a minha individualidade. Fui ouvida pela turma, pelos monitores e professores, com um olhar atento e amplo que até o momento não havia sentido. E é isso que pretendo fazer com meus alunos também”.</i>
 RO	<i>“Me marcou as relações criadas quando tivemos que trazer um objeto que tivesse uma importância para cada um. Ouvir as outras histórias parecem ter aproximado o grupo e criado laços que nos ajudaram a desenvolver melhor as tarefas que vivenciamos. Em minhas práticas, a sensibilidade em observar diferentes discursos sem julgar no primeiro momento, fizeram que eu pudesse melhor trabalhar com a minhas turmas, entendendo suas incertezas”.</i>
 GZ	<i>“As produções das unidades didáticas em grupo, nos dois momentos, foram eventos dramáticos, pois nos descobrimos no outro a partir de dificuldades, grandes descobertas, superações... Aprendemos a trabalhar em grupo presencialmente e à distância por meio da plataforma e do WhatsApp, negociando opiniões, ora cedendo, ora sendo aceito... e aprendendo a fazer a partir uma nova proposta de trabalho altamente significativo. Foi revelador de nós mesmos individualmente e em grupo, foi revelador do outro. O verdadeiro trabalho colaborativo e que já transformou minha prática!”</i>

 LZ	<i>“Meu evento dramático ocorreu quando compreendi que o que vivemos nos primeiros encontros com a temática da Moradia, eram as 4 etapas da unidade didática. Percebi que eu podia transformar a minha prática e tornar os encontros formativos que realizo mais significativos para as pessoas. Tomei coragem, planejei um encontro com a descrição detalhada das etapas, com objetivo de Ressignificar um conceito ainda difícil para o grupo que atuo. Deu tão certo que este encontro será o foco da minha pesquisa. Desde abril minhas formações são pautadas nesta estratégia para que a todo momento as ações de todos os envolvidos sejam transformadas.”</i>
Pergunta 2 Qual nota você daria para sua participação na disciplina? Justifique a resposta.	
Participante	Resposta
 RO	<i>“Acredito que me entreguei as propostas e mergulhei de cabeça em questões que nunca havia pensado. Participei das provocações que me fizeram amadurecer sobre as práticas que venho realizando em sala de aula. Percebi que saio sendo um outro docente, entendendo quem sou e respeitando o outro.”</i>
 RS	<i>“Acredito que, por conta do excesso de atividades que tenho atualmente, gostaria de ter me dedicado mais. Esse semestre passou por mim como uma avalanche, que foi me levando. Agora penso em parar um pouco e rever os textos e as atividades. Mas não saio do jeito que entrei, felizmente. Meu olhar mudou...”</i>

Fonte: elaboração da autora

A participante IR identificou o vivenciar a análise multimodal como o evento dramático mais significativo do curso. Apontou que, por meio dela, passou a **“olhar atentamente para as minhas falas e perceber que muitas coisas poderiam ser mudadas”** (em sala de aula). E, não foi necessário o término do curso para isso, pois, ao compartilhar: **“Comecei a gravar trechos da aula como uma forma de me autoavaliar”**, ela indicou uma mudança em sua forma de se ver como professora e, foi além, afirmando que **“esse curso foi contribuinte a minha prática e a minha individualidade. E é isso que pretendo fazer com meus alunos também”**.

O participante RO, por sua vez, identificou como evento dramático as **“relações criadas quando tivemos que trazer um objeto que tivesse uma importância para cada um”**, (aula do dia 11 de abril de 2019). E destacou que o

“Ouvir as outras histórias parecem ter aproximado o grupo e criado laços que nos ajudaram a desenvolver melhor as tarefas que vivenciamos”; assim, RO comprova, mediante sua vivência no curso, nossa proposta de trabalho para um formar engajado, visto que cita a maneira como passou a lidar em suas práticas: *“a sensibilidade em observar diferentes discursos sem julgar no primeiro momento, fizeram que eu pudesse **melhor trabalhar com a minhas turmas, entendendo suas incertezas**”*. Ademais, na outra questão, ele afirma que *“mergulhei de cabeça em questões que nunca havia pensado... Percebi que saio sendo um outro docente, entendendo quem sou e respeitando o outro”*.

Os dois participantes relatam o quanto o reconhecer nossa realidade é escolher começar um processo de enfrentamento, de transformação e de união (VENDRAMINI-ZANELLA *et al.*, 2021).

Assim, mostramos como o significar multiletrando “abre espaço para que os sujeitos compreendam a realidade e construam, de fato, possibilidades para nela intervir”, como relatado pela participante LZ: “[...] **Percebi que eu podia transformar a minha prática e tornar os encontros formativos que realizo mais significativos para as pessoas. Tomei coragem, planejei um encontro com a descrição detalhada das etapas, com objetivo de Ressignificar um conceito ainda difícil para o grupo que atuo [...]**” ao perceber que poderia, ela mesma, **transformar sua prática e criar encontros formativos mais significados para as pessoas**. Essa participante compreendeu os contextos sociais, culturais e políticos nos quais circula e pôde construir, neles, novos potenciais significativos (LIBERALI; MEGALE, 2019, p. 68).

Ao continuar sua escrita, LZ afirmou: **“Tomei coragem, planejei um encontro com a descrição detalhada das etapas, com objetivo de ressignificar um conceito ainda difícil para o grupo que atuo. Deu tão certo que este encontro será o foco da minha pesquisa”**. A participante foi ousada, compreendeu que sua presença, no mundo, não precisa ser silenciosa, passiva, nem tão pouco receptiva, mas enxergou que ela, enquanto formadora de formadores, tem potencial transformador, pois, em sua dissertação (2020), a formadora analisou o encontro citado para aprofundar o assunto.

De forma semelhante, a participante GZ, ao escrever que **“nos descobrimos no outro a partir de dificuldades, grandes descobertas, superações... a partir de uma nova proposta de trabalho altamente significativo. Foi revelador de nós mesmos individualmente e em grupo, foi revelador do outro. O verdadeiro**

*trabalho colaborativo e que **já transformou minha prática!***”, demonstrou que “lutamos por uma educação que rompa com a reprodução de uma lógica instrumental que privilegia sua dimensão técnica e conservadora”, ou seja, formamos por uma educação “cuja dimensão emancipatória seja o centro do processo educativo” (LIBERALI; MEGALE, 2019, p. 69-70).

As participantes LZ e GZ, assim como IR e RO, por meio de suas autoavaliações, demonstraram o potencial formativo das práticas de multiletramentos, pois perpassaram as inserções na realidade (prática situada) e, por meio da instrução evidente (significados construídos historicamente), criaram a imersão na vida vivida, compreendendo-a historicamente a partir do processo de reflexão; além da ênfase em atitudes críticas (enquadramento crítico) e a tomada de decisão e posicionamento no mundo real (prática transformada).

Nesse aporte, os participantes se transformaram de produtores de significados em produtores de mudanças de suas práticas, ou seja, foram além das “situações limitadoras impostas pela realidade”, visto que todos eles elaboraram suas dissertações em Formep, a partir da temática dos multiletramentos (LIBERALI; MEGALE, 2019, p. 69).

Mesmo com essas avaliações muito positivas e resultados para além do esperado por nós, alguns participantes sentiram um pouco mais de dificuldade para acompanhar o curso, como expresso pela participante RS, em resposta à pergunta 2: *“Acredito que, por conta do excesso de atividades que tenho atualmente, gostaria de ter me dedicado mais. Esse semestre passou por mim como uma avalanche, que foi me levando. Agora penso em parar um pouco e rever os textos e as atividades. Mas **não saio do jeito que entrei, felizmente. Meu olhar mudou...**”*; ainda assim, a participante afirmou que não saiu como entrou e que seu olhar mudou, provavelmente, em relação à sua prática.

Nesse sentido, conforme mencionado em capítulo anterior, propusemos repensar a maneira pela qual o formar formadores e professores vem sendo feito, visto que já não cabe mais uma formação baseada apenas na cultura escrita, impressa, mas, sim, na reflexão sobre a própria prática, na valorização do patrimônio vivencial dos alunos, no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, visando contemplar uma forma diferente de compreender esse processo, pois se atribui valor ao conhecimento para além dos conteúdos específicos da formação, correlacionando as questões emocionais com a gama de “fatores apropriados pelos sujeitos –

professores e alunos – ao longo de suas vidas e as propostas feitas pela escola [universidade] para potencializar a mobilidade do sujeito” (MEGALE; LIBERALI, 2020, p. 69).

Nessa perspectiva, compreendemos que a investigação evidenciou o transformar, o deslocar, o andar, o experienciar novos caminhos no formar professores e formadores a partir das necessidades do nosso tempo, de modo a engajar esses profissionais em prol do ressignificar de sua prática, por isso, sendo possibilitador de “microtransformações de nós mesmos em aula”. Ou seja, cada participante pôde criar e expandir seu patrimônio vivencial ao vivenciar eventos dramáticos com o outro, no espaço da sala de aula, nos espaços de suas práticas, pois interagir com o mundo, de forma engajada, libertária e crítica, é ser consciente de que temos a possibilidade de transgredir a realidade posta e construirmos um novo mundo (MEGALE; LIBERALI, 2020).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS



Série Força (2019)

Força. Coragem. Disciplina. Drama. Orientação. Pensar. Repensar. Drama. Escrita. Colisões emocionais e sociais. Processo. Patrimônio vivencial. Drama. Movimento. Tese. Fazer. Refazer. Concluir. Drama. São essas palavras que carregam em si significados extremamente relevantes para mim, pesquisadora e autora, ao tecer o último capítulo desta investigação.

A imagem – duas mãos seguras uma a outra, em tom escuro, com linhas que remetem à eletricidade –, está anexada ao mural virtual da disciplina que foi o contexto da pesquisa. Um dos participantes compartilhou conosco um recorte de uma obra maior, um documentário no qual a imagem apareceu.

Escolhi a imagem, intitulada força, para iniciar esta seção porque, em cada linha, em cada escolha, em cada dilema, foi necessário ter força para não desistir, para continuar, para reconsiderar, para reelaborar.

Durante o processo de escrita desta tese foi inevitável re(pensar) toda a caminhada até aqui, e reporto-me, especificamente, ao drama, à luta interna que só pertence a nós, humanos concretos, pois somos constituídos de inúmeros impasses que nos atormentam.

Somos feitos do que significam as colisões emocionais e sociais – dramas – que vivenciamos ao longo dos espaço-tempo pelos quais passamos. Entendo que, neste processo, pensar sobre o meu ser emocional, também fez parte da investigação

porque congrega muito de tudo isso: revisar os dramas vividos, sentidos, doídos e muitos não compreendidos.

Talvez, o mais doloroso seja aceitar, sem sofrer muito, que nunca teremos, por completo, muito do que gostaríamos. É viver e conviver entre expectativas e frustrações; e, nesse eterno movimento, conseguimos nos reinventar para transgredir ao que está posto.

Esse caminhar, todavia, depende do coletivo, visto que somos seres político-sociais e vivemos em comunidade, mesmo que alguns, ou muitos, tentem negar nossa característica de bando.

As leituras realizadas para a pesquisa foram intensas por demais e percorreram o drama e seus limiares nas vivências de pesquisadora, sobretudo, prosseguir com o doutoramento em meio a uma pandemia e a um desgoverno.

Sem dúvidas, concluir um trabalho é tão complexo quanto o iniciar, talvez, até mais difícil, pois não há um final, mas restam conclusões marcadas pelo tempo e pelo espaço percorridos enquanto pesquisadora. Esta dificuldade não se restringe somente a este texto, porém pode pensar no desdobrar, no estender e no esticar de muitos outros aspectos da própria vida.

Quando iniciei o doutorado, embora estivesse presente no contexto acadêmico e, especificamente, atuasse na formação de professores, não imaginava o quanto seria possível brincar para criar, para ir além do que eu sou, para me permitir destravar, por muitas vezes, das amarras da seriedade que é cobrada dos adultos como se não mais pudéssemos imaginar.

Entrelaçar os conceitos no que tange ao vivenciar eventos dramáticos com o patrimônio vivencial, por meio das práticas pedagógicas, que foram possibilitadas pelo multiletramento embasado no brincar, na atividade social e no engajamento, foi libertador no sentido de colocar em voga minhas vivências como professora-formadora, bem como minhas vivências pessoais.

Por meio dos componentes dos multiletramentos: as múltiplas mídias (os artefatos/aparatos que transmitem, recriam e produzem significados no contexto contemporâneo), a multimodalidade (os vários aparatos usados para significar por meio de vários recursos semióticos) e a multiculturalidade (os modos plurais de conhecimento e suas novas formas de relacionamento que cruzam fronteiras entre o conhecimento) enfatizamos a serviço de quem está a formação de professores e formadores. Assim, junto aos movimentos da prática situada, da instrução evidente,

do enquadramento crítico e da prática transformada, criamos formas de sociabilidades de modo a promover uma mudança efetiva na forma como estruturamos a sala de aula e/ou a formação de professores e formadores, como já mencionado, a expansão do conceito para multiletramento engajado é um exemplo da concretização desse processo. Dessa maneira, pude compreender o quão impactante é o vivenciar, como é profundo estar em colisão emocional com outro, porque nunca saímos da mesma forma. O quão complexo foi entender o conceito de perejivanie e, ao mesmo tempo, ter a dimensão de que não podemos ser tratados de forma fragmentada, como se pudéssemos separar por categorias nossas vivências: profissionais, pessoais, quando, na verdade, elas marcam e constituem nossas histórias.

Conforme já mencionado, não há educação e criação sem que haja problematizações, questionamentos, debates, impasses. Se não nos mobilizarmos para avançar, ficaremos adaptados, acomodados, alienados e, assim, nada será criado, nada será transformado.

Nesse sentido, o enfoque desta investigação esteve nas “microtransformações de nós mesmos em aula”, ou seja, o criar e o expandir de cada participante da pesquisa mediante o vivenciar eventos dramáticos com o outro, no espaço da sala de aula, nos espaços de suas práticas, no seu viver de forma entrelaçada ao construir e ao reelaborar seu patrimônio vivencial.

Nesse aporte, cabe ressaltar que o ineditismo desta pesquisa se encontra na forma como respondemos à pergunta de pesquisa – “Como as práticas pedagógicas organizadas a partir de eventos dramáticos, nas aulas da pós-graduação, contribuíram na formação de formadores em uma perspectiva de transformação?” –, pela análise dos dados, que apresenta uma forma de realizar **a formação docente engajada** para além do que vem sendo feito nos momentos de formação.

Investigar o formar engajado nas aulas da pós-graduação, no curso oferecido no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, como contexto desta investigação, foi validar e reconhecer que os cursos oferecidos no Formep, com foco na pedagogia dos multiletramentos, são uma espécie de laboratório de ensino-aprendizagem.

É o espaço de formação no qual os integrantes do Lace, orientados pela Professora Dra. Fernanda Liberali, podem (re)pensar no contexto de formação de professores e formadores, nesse sentido, expandindo e ressignificando práticas pedagógicas e avanços nas pesquisas que tratam da pedagogia dos multiletramentos

e do multiletramento engajado. Esses cursos são a concretização de como pensamos a pós-graduação a partir das questões acadêmicas e da transformação das práticas pedagógicas.

Sob tal perspectiva, o drama entre vida e morte, presente desde a introdução desta investigação, além de me permitir aprofundar os conhecimentos sobre esse conceito, que está na raiz da nossa constituição humana, possibilitou enxergar, no vivenciar os eventos dramáticos, em sala de aula da pós-graduação, como a possibilidade de transformação humana, modelada na vida, na arte, no social, no cultural e na educação, mediante o transbordar do processo de viver e de morrer. E, a estratégia-chave para tal foi o brincar, algo inovador ao pensar e estruturar a formação de professores e formadores.

Conforme abordamos na análise dos dados, foi por meio do brincar – *performance* – de reunião pedagógica que os participantes do curso tiveram contato com experiências reais do grupo e, depois dela, os participantes, ao vivenciarem o evento dramático juntos, permitiram que o espaço da sala de aula fosse o lugar onde todos pudessem ser – tornar-se.

A análise multimodal dos excertos possibilitou evidenciar o quanto a escolha pelo multiletramento engajado pôde contribuir na área da formação de professores e formadores, pois permitiu que a realidade fosse o ponto de partida e de chegada no todo do trabalho desenvolvido, tanto é, que um número significativo de participantes pesquisaram sobre os multiletramentos em suas dissertações, porque, de forma efetiva, essa escolha fez sentido para eles, como vimos também nas respostas dadas ao formulário de avaliação do curso.

Dessa maneira, esta investigação apresentou como contribuição social o formar engajado de professores e formadores como a possibilidade dos sujeitos se engajarem com a “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 1989), visto que cria caminhos em que a realidade está presente no todo do fazer pedagógico. Operar sobre as atividades da vida é tornar-se “objeto de experimentação, reflexão, análise, avaliação e transformação” independentemente do local no qual esteja inserido (LIBERALI *et al.*, 2021, p. 9).

O formar engajado implica em ir além dos saberes circunscritos às instituições escolares, visto que o processo envolve o engajamento coletivo a fim da produção de um tipo de vida “abundante, conectada, que transforma a todos, porque intenta o bem viver como perspectiva de perpetuar a existência justa, plena e equitativa” (LIBERALI,

2022, p. 142) dos sujeitos. Assim, cada participante pôde perceber seus espaços, seu tempo histórico em movimento, em processo de transformação, enquanto transforma o mundo que o transforma, ou seja, “é o processo educacional vivido [...] para “inspirar corpos vivos para uma Terra Viva” (LIBERALI, 2022, p. 142).

Por conseguinte, com o brincar, os sujeitos vão além de si mesmos, expandindo suas possibilidades de participação nesse movimento constante de mudança e de transformação. Pelo brincar se desenvolve mais liberdade e capacidade criativa para ir além do que está posto (LIBERALI *et al.*, 2021, p. 9), pois, nas palavras de Freire (1969, p. 97): “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade”.

Nesse aporte, escolher as atividades da vida – atividades sociais – permitiram a experimentação, a reflexão, a análise, a avaliação e a transformação dos participantes. Essas escolhas foram em prol da formação docente engajada; esta entendida como um processo contínuo e realizado, sobretudo, por uma reflexão sobre a práxis transformadora, fundamentada no pensamento crítico (VENDRAMINI-ZANELLA *et al.*, 2021).

Essas escolhas forneceram subsídios para que uma forma inovadora de pensar e estruturar a formação de professores e formadores fosse posta em prática, na sala de aula da pós-graduação. A partir do mergulho na realidade vivida pelos participantes, mediante seu dia a dia, possibilitamos uma apreensão ampla “dos significados que as práticas [em sala de aula/pedagógicas] projetam para a construção crítica de novas possibilidades de atuação” (TOQUETÃO; LIBERALI, 2022, p. 116).

Nesse sentido, esta investigação contribuiu, de forma inédita, para formar professores e formadores em uma perspectiva libertadora – engajada – por meio de encontros, vivências e práticas pedagógicas que geraram a possibilidade de novas construções de propostas para a ação, com adultos, em direção à criticidade, à criatividade, à liberdade e à transformação (TOQUETÃO; LIBERALI, 2022).

Assim, construímos espaços de formação na sala de aula da pós-graduação, que foram pautados no diálogo quanto às ações e às escolhas pedagógicas dos participantes, nas diversas instituições escolares.

Dessa maneira, puderam re(considerar) suas escolhas, agora, tendo a oportunidade de perceber a necessidade de problematizar as concepções, as práticas

e suas mediações; em tal conjuntura, considerando todos os alunos como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem (TOQUETÃO; LIBERALI, 2022).

Ao vivenciar o processo desta pesquisa, aprendi que o fazer do pesquisador não é algo linear, nem tão pouco definitivo. E foi o prazo final para conclusão deste percurso que ofereceu uma forma de pensar e realizar a formação de professores e formadores de maneira inovadora e significativa, mediante o vivenciar eventos dramáticos na sala de aula da pós-graduação. Foi o exercício do criar, do transformar, do reelaborar a partir do patrimônio vivencial que nos permitiu desbravar novas possibilidades, o ir e vir do pesquisar.

Nessa perspectiva, como expansão dessa temática, pretendo: a) aprofundar os estudos sobre as especificidades da aula na pós-graduação, sobretudo, na área da educação e da formação de professores e formadores; b) expandir a proposta sobre vivenciar eventos dramáticos nas aulas da Educação Básica; c) estruturar cursos de formação de professores e formadores, por meio do multiletramento engajado, na modalidade híbrida; d) reestruturar disciplinas da pós-graduação em educação e formação de professores e formadores por meio dos conceitos que embasam o multiletramento engajado: o brincar, as atividades sociais e o engajamento e os conceitos.

No entanto, como já mencionado, temos limitações marcadas pelo espaço-tempo da vida (e morte) no processo de pesquisa, assim, a concretização dessas propostas poderá ser feita, em parte, por mim, e as demais e para além delas, por outros pesquisadores que se interessem pelas temáticas.

Finalizo esta tese pensando, repensando e sentindo o drama. Vivido, sentido e doído da vida, do criar, do pesquisar, do agir para transformar. Compreendo que é o encerramento de um ciclo para que novos possam ser iniciados, pois a vida precisa de continuidade.



REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. E. de; AMORIM, A. G. do P. Multimodalidade, arte e transgressão: a construção de significados de "Jesus Mulher" no desfile da Mangueira. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [s. l.], v. 22, n. 1, p. 25-48, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/36149> Acesso em: 7 jun. 2022.

ALMEIDA, G. C. R. C. de **A formação do formador de leitores em sociedades multiletradas**: a leitura como comprometimento do professor de todas as áreas, nos anos finais do ensino fundamental. 2021. 151 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) - PUC-SP, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23467> Acesso em: 23 dez. 2022.

ALMEIDA, M. E. B. D; PRADO, M. E. B. P **Integração de tecnologias, linguagens e representações**, 2005. Disponível em: http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/material/introdutorio/pdf/integracao_tecnologica.pdf Acesso em: 14 maio 2020.

ALMEIDA, M. E. B. de; SILVA, M. da G. M. da (Orgs.). **De Wuhan a Perdizes. Trajetos educativos**. São Paulo: EDUC, 2020. Disponível em: https://www.pucsp.br/educ/downloads/trajetos_educativos.pdf Acesso em: 7 jun. 2022.

AMORIM, A. G. P. **Tecnologias digitais em educação**: uma reflexão sobre processos de formação continuada de professores. 2015. 126 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) - PUC-SP, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, São Paulo, 2015 Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/10257> Acesso em: 20 dez. 2022.

AMORIM, A. G. P.; LIBERALI, F. C. Os multiletramentos nas aulas da pós-graduação como possibilidade de desencapsulação do currículo **Educação**, Santa Maria, v. 45, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/361680180_Os_multiletramentos_nas_aulas_da_pos_graduacao_como_possibilidade_de_desencapsulacao_do_curriculo/link/62c47a28db1d233df1ca9d52/download Acesso em: 20 dez. 2022.

ANDRADE, L. R. M. de; CAMPOS, H. R. Perejivânie: uma aproximação ao estado da arte das pesquisas. Obutchénie: **R. de Didat. e Psic. Pedag.**, Uberlândia, MG, v. 3, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2019. Disponível em: https://www.redib.org/Record/oai_articulo3530015-perejiv%C3%A2nie-uma-aproxima%C3%A7%C3%A3o-ao-estado-da-arte-das-pesquisas Acesso em: 30 abr. 2022.

ANDRÉ, M. **Desafios na formação do pesquisador da prática pedagógica**. Puc – SP. Disponível em: <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/educacao/matematica/artigo-1.pdf> Acesso em: 13 maio 2020.

ANDRÉ, M. E. D. A. de Professores do PED criam Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. **Psic. da Ed.**, São Paulo, v. 35, p. 215-20, 2º sem. 2012. Disponível em: 200.145.6.217 › proceedings_arquivos › ArtigosCongressoEducadores Acesso em: 28 out. 2019.

ANDRÉ, M. E. D. A. de A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica. **Plurais Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016a. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo1633355-a-forma%C3%A7%C3%A3o-do-pesquisador-da-pr%C3%A1tica-pedag%C3%B3gica Acesso em: 20 ago. 2022.

ANDRÉ, M. E. D. A. de Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016b. p.17-34.

ANDRE, M. E. D. A. D.; MATSUOKA, S. O desenvolvimento profissional do formador de professores da educação básica no centro de formação de mato grosso. **Reflexão e Ação**, [s. l.], v. 24, n. 3, p. 70-84, 7 dez. 2016.

ANDREOLA, B. Engajamento. In: STRECK, D. R; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2010. p.148 Disponível em: https://issuu.com/grupoautentica/docs/dicion_rio_paulo_freire Acesso em: 19 ago. 2022.

ASSIS SILVA, R. **Curta-Metragem na escola**: análise dos Multiletramentos no processo de produção de curtas. 2019. 116 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) - PUC-SP, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22819> Acesso em: 23 dez. 2022.

AZEVEDO; I. C. M.; LIBERALI, F. C.; TINOCO, G. A. **Alfabetização versus letramento**: o que há por trás dessa falaciosa dicotomia? No prelo.

BAITELLO JÚNIOR, N.; NAVARRETE, H. M. C. Escola, tablet e vínculos sociais. **Revista Latinoamericana De Ciencias De La Comunicación**, 2017.

BAITELLO JÚNIOR, N. **A Era da Iconofagia. Reflexões sobre imagem, comunicação, mídia e cultura**. São Paulo: Paulus, 2014.

BAITELLO JÚNIOR, N. A mídia antes da máquina. Centro Interdisciplinar de Semiótica da Cultura e da Mídia. **JB ONLINE, Caderno Idéias**, 1999. Disponível em: <https://cisc.org.br/portal/index.php/pt/biblioteca/viewdownload/7-baitello-junior-norval/4-a-midia-antes-da-maquina.html> Acesso em: 28 maio 2022.

BARROS, F. R. D. **Impactos afetivos das práticas pedagógicas no ensino superior: o olhar dos alunos**. 2017. 278 folhas. Tese (Doutorado em Educação) - UNICAMP, Faculdade de Educação São Paulo, 2017. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/330897/1/Barros_FlaviaReginaDe_D.pdf Acesso em: 13 maio 2020.

BARROZO, L. **Os Multiletramentos para desencapsulação curricular no contexto do Digit-M- Ed 2017**. 2019. 155 folhas. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - PUC-SP, Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22694> Acesso em: 23 dez. 2022.

BAUMAN, Z. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BERTOLDO, H. L.; MILL, D. Verbete Tecnologia. In: MILL, D. (Org). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p.596.

BEVILAQUA, R. Novos estudos do letramento e multiletramentos: Divergências e confluências. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, [s. l.], v. 05, n. 01, jan./jul. 2013.

BEZEMER, J.; KRESS, G. **Multimodality, learning and communication: a social semiotic frame**. London: Routledge, 2016.

BURBULES, N. C. Los significados de aprendizaje ubicuo. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, Estados Unidos, v. 22, 1-10, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898105.pdf> Acesso em: 06 dez. 2019.

BUSCH, B. Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherleben*: The lived experience of language. **Applied Linguistics**, [s. l.], v. 38, n. 3, p. 340-358, 2015.

BLOMMAERT, J. **The sociolinguistics of globalization**. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2010.

BRITO, F. de J. S. **Perejivanie de iniciação à docência e narrativas (auto)biográficas: uma pibidiana e o chão da escola**. 2021. 130 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, 2021. Disponível em: https://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/09112021_190755_unimepdisse rtacaobrito-fernandadejesussantos.pdf Acesso em: 4 maio 2022.

BUTLER, J. **The force of nonviolence: an ethico-political bind**. Brooklyn: Verso Books. Edição do Kindle, 2020.

CAPUCCI, R. R. **Perejivanie: Um encontro de Vigotski e Stanislavski no limiar entre Psicologia e Arte**. 2017. 147 folhas. Dissertação (Mestrado em Processos de

Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, PED - Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde , Brasília-DF, 2017. Disponível em:

https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23604/1/2017_RaquelRodriguesCapucci.pdf Acesso em: 1º maio 2022.

CANUTO, M.; THADEI, J. A Formação inicial de professores numa perspectiva dos novos (Multi)Letramentos. *In*: LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. (Orgs.). **Alfabetização, letramento e Multiletramentos em tempos de resistência**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

CARMONA, M. M. N. M. **A desencapsulação do currículo de língua inglesa por meio de Atividades Sociais e Multiletramentos em tempos de distanciamento social**. 2021. 154 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - PUC-SP, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores , São Paulo, 2021. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/23860> Acesso em: 23 dez. 2022.

CERQUEIRA, V. M. M. de. **Resiliência e tecnologias digitais móveis no contexto da educação básica**: “senta que lá vem história”. 2014. 289 folhas. Tese (Doutorado em Educação: currículo) - PUC-SP, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, São Paulo, 2014.

CONTRERA, M. S.; BAITELLO JÚNIOR, N. A dissolução do Outro na comunicação contemporânea. **MATRIZES**, Ano 4, n.º 1 jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38278> Acesso em: 25 maio 2022.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.). **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. Londres: Routledge, 2000.

CORDEIRO, E. R. **Os Multiletramentos como Pedagogia de Transformação**: um olhar atento aos afetos em sala de aula. 2020. 130 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - PUC-SP, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23244> Acesso em: 23 dez. 2022.

DELARI JÚNIOR., A. **Vigotski**: consciência, linguagem e subjetividade. Campinas: Alínea, 2013.

DELARI JÚNIOR, A. Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. **Psicol. Estud.**, [s. l.], v. 16, n. 2, pp. 181-197, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722011000200002&script=sci_abstract&lng=pt Acesso em: 15 maio 2020.

DEMAMBRO, T. S. **Língua Portuguesa como adicional para surdos**: Atividade Social e Multiletramentos como organizadores do currículo. 2019. 148 folhas. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - PUC-SP, Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22896> Acesso em: 23 dez. 2022.

DIAS, L. A. N. P. **Multiletramentos na sala de aula: entre a intuição e a intencionalidade**. 2016. 100 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC-RJ, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/PUC_RIO-47414596bb6c49667fee3d80bc08e021 Acesso em: 23 dez. 2022.

ENGESTRÖM, Y. From design experiments to formative interventions. **Theory Psychology**, [s. l.], v. 21, n. 598, p. 598-628, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1177/0959354311419252>

ENGESTRÖM, Y. Development, movement and agency: breaking away into mycorrhizae activities. **Building activity theory in practice: Toward the next generation**, [s. l.], v. 1, p. 1-43, 2006.

ESTONLHO, R. M. **Atividade Social como base para o aprender brincando em aulas de inglês: um processo colaborativo-crítico em construção**. 2018. 168 folhas. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - PUC-SP, Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21260> Acesso em: 23 dez. 2022.

FEITOZA, I. S. A **Práticas literárias de professores alfabetizadores: alicerce para o compartilhamento formativo com base nos multiletramentos**. 2020. 171 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - PUC-SP, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23208> Acesso em: 23 dez. 2022.

FERNANDES, K. C. **Teatro Social dos Afetos**. 2019. 291 folhas. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Departamento de Psicologia Social, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22108> Acesso em: 23 dez. 2022.

FERRAZ, R. D.; FERREIRA, L. G.; NOVA, C. C. C. da. A docência universitária e suas interfaces didáticas: movimentos de aprendizagens. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 21, n. 68, p. 155-183, jan./mar. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/349649686_A_docencia_universitaria_e_suas_interfaces_didaticas_movimentos_de_aprendizagens Acesso em: 4 maio 2022.

FERREIRA, B. V. V. **Narrativas do cotidiano, formação e trabalho docente: reflexões sobre peregrinação**. 124 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas, 2021.

FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p. e020009, 2020. <http://10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.9326>. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9326>. Acesso em: 19 ago. 2022.

FERREIRA, L. G.; ZEN, G. A aula como elemento do trabalho docente: dinâmica e estruturantes didáticos. In: D'ÁVILA, C.; MADEIRA, A. V. (Orgs.). **Ateliê didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários**. Salvador: Edufba, 2018. p. 91-106. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/29316/1/atelie-didatico-RI.pdf> Acesso em: 4 maio 2022.

FONSECA, A. L. V.; ZANATTA, B. A. Concepções de Perejivânie (VIVÊNCIA) na obra de Vigotski para a educação estética-teatral escolar. **Educativa**, Goiânia, v. 23, p. 1-19, 2020. Disponível em: [https://www.semanticscholar.org/paper/CONCEP%C3%87%C3%95ES-DE-PEREJIV%C3%82NIE-\(VIV%C3%84NCIA\)-NA-OBRA-DE-E-A-Fonseca-Zanatta/0ab16e1d875d1e20ba9aa99608e2cbdc2464b426](https://www.semanticscholar.org/paper/CONCEP%C3%87%C3%95ES-DE-PEREJIV%C3%82NIE-(VIV%C3%84NCIA)-NA-OBRA-DE-E-A-Fonseca-Zanatta/0ab16e1d875d1e20ba9aa99608e2cbdc2464b426) Acesso em: 4 maio 2022.

FRANCO, M. A. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**, 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, M. de F. Q. de; SOUZA, J. Pensar a formação e a pesquisa na pós-graduação stricto sensu. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 9-18, set./out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/RdZtcxGbV9kzZ7D7GvDzrCN/> Acesso em: 31 maio 2022.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130> Acesso em: 19 ago. 2022.

GEE, J. New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000. p. 41-66.

GIROUX, H. A. Critical pedagogy, paulo freire and the courage to be political. **Revista e-Curriculum**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 296-306, mar. 2016. Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/766/76645155016.pdf> Acesso em: 24 dez. 2022.

GITLIN, A.; SIEGEL, M.; BORU, K. Purpose and method: rethinking the use of ethnography by the educational left (Paper presentation). **The annual meeting of American Educational Research Association**, New Orleans, Louisiana, 1998.

GOETZ, J. P.; LeCOMPE, M. D. **Ethnography and qualitative design in educational research**. Orlando, FL: Academic Press, 1984.

GRÁCIO, R. A. **Para onde vais, racionalidade argumentativa?** Coimbra: Grácio Editor, 2020.

GUALBERTO, C. L.; SANTOS, Z. B. dos. Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado de arte. **DELTA** [online], [s. l.], v. 35, n. 2, 2019.

GUALBERTO, C.; PIMENTA, S. Signos da pandemia: multimodalidade, semiótica social e comunicação a partir do pensamento de Gunther Kress. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [s. l.], v. 22, n. 1, 2021. <http://10.26512/les.v22i1.37273>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/37273>. Acesso em: 13 jul. 2021.

GUIMARÃES, C. G. S. **Multiletramentos na formação continuada de professores: agência e a perspectiva da aprendizagem pelo design**. 2020. 183 folhas. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem, São Paulo, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_4664e0dd03837818d76d3113c3d0bcda Acesso em: 23 dez. 2022.

HARVEY, D. **Seventeen contradictions and the of capitalism**. Oxford: Oxford University Press, 2014.

HARWOOD, C.; BRETT, C. Obuchenie Online: The Applicability of Vygotskian Pedagogy to Online Teaching and Learning Tech., Inst. **Cognition and Learning**, [s. l.], v. 11, p. 141-161, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335028866_Obuchenie_online_The_applicability_of_Vygotskian_pedagogy_to_online_teaching_and_learning Acesso em: 20 dez. 2022.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social semiotics**. New York: Cornell University Press, 1988.

HOGG, L. Funds of Knowledge: na investigation of coherence within the literature. **Teaching and Teacher Education**, [s. l.], v. 27, p. 666-677, 2011.

HOOKS, B. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

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

JUNGES JUNIOR, M. L.; CASTAMAN, A. S. Tecnologias na educação: Um relato de experiência na pós-graduação em teorias e metodologias da educação. **Revista Redin**, [s. l.], v. 6, n. 1, 2017. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/646> Acesso em: 13 maio 2020.

KEMMER, L. G. S. **O ensino-aprendizado afeto-cognitivo de sujeitos bilíngues em uma atividade de CIRCLE TIME**. 2018. 172 folhas. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - PUC-SP, Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2018.

KLEIMAN, A. B (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KRENAK, A. **Caminhos para a cultura do Bem Viver. Cultura do bem viver**. 2020. Disponível em: <http://www.culturadobemviver.org/>. Acesso em: 30 abr. 2021.

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010.

KRESS, G. Design e Transformação: Novas teorias de significado. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. Londres: Routledge, 2000.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Hodder Arnold, 2001.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 1996.

LANE, S. T. M. O processo grupal. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Eds.). **Psicologia Social: o homem em movimento** São Paulo, SP: Brasiliense, 1984. p. 78-98.

LANE, S. T. M. Uma análise do processo grupal. **Cadernos PUC**, São Paulo, v. 11, p. 95-107, 1981.

LEMGRUBER, M. S.; OLIVEIRA, R. J. Argumentação: o elogio do imperfeito. *In*: LEMGRUBER, M. S.; OLIVEIRA, R. J. (Orgs). **Teoria da Argumentação e Educação**, Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. p.23-56.

LIBERALI, F. C. **Metodologia**: Definir o que ensinar e como. (não publicado).

LIBERALI, F. C. **Por que ensinar a Língua Inglesa?** (não publicado).

LIBERALI, F. C. Multiletramento engajado para a prática do bem viver. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 125-145, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/KmYMbTKgh4MLvKvqMBMCQRk/> Acesso em: 20 ago. 2022.

LIBERALI, F. C. Construir o inédito viável em meio à crise do coronavírus – lições que aprendemos, vivemos e propomos. *In*: LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C. C.; CARVALHO, M. C. (Eds.). **Educação em tempos de pandemia**: brincando com um mundo possível. Campinas: Pontes Editores. 2020. p. 13-21.

LIBERALI, F. C. O compromisso da Linguística Aplicada com a formação de educadores: avanços e desafios. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA, **Anais...** Brasília, 2019.

LIBERALI, F. C. Articulação entre argumentação e multimodalidade em contextos escolares *In*: LIBERALI, F. C. *et al.* (Orgs.). **Argumentação em contexto escolar**: relatos de pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editora, 2016. p.63-80.

LIBERALI, F. C. A formação do educador: algumas possibilidades *In*: LIBERALI, F. C. **Formação Crítica de Educadores**: Questões Fundamentais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p.25-36.

LIBERALI, F. C. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

LIBERALI, F. C. **Atividade Social nas aulas de Língua Estrangeira**. São Paulo, SP: Moderna, 2009a.

LIBERALI, F. C. Creative Chain in the Process of Becoming a Totality / A cadeia criativa no processo de tornar-se totalidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 100-124, 2º sem. 2009b. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342926865_Creative_Chain_in_the_Process_of_Becoming_a_Totality_A_cadeia_criativa_no_processo_de_tornar-se_totalidade/link/5f0e0b82299bf1e548b484eb/download Acesso em: 23 dez. 2022.

LIBERALI, F. C.; TOQUETÃO, S. C. O Papel da Análise Multimodal para a Compreensão Crítica dos Significados de Infâncias pelos Professores da Educação Infantil. **Papéis**, Campo Grande, MS, v. 26, n. 51, p. 105-128, 2022. ISSN 2448-1165. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/361313993> O Papel da Análise Multimodal para a Compreensão Crítica dos Significados de Infâncias pelos Professores da Educação Infantil The Role of Multimodal Analysis for the Critical Understanding of Childhood Acesso em: 24 dez. 2022.

LIBERALI, F.; TANZI NETO, A. T. The production of social school democratic spaces for agency transformation. **Calidoscópio**, [s. l.], v. 19, n. 4, p. 436-450, 2021.

LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. Alfabetização, Letramento e Multiletramentos em tempos de resistência: Por que importa? In: LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. (Orgs.). **Alfabetização, letramento e Multiletramentos em tempos de resistência**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p.59-74.

LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P. A importância do conceito de perezhivanie na constituição de agentes transformadores. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 35, n. 4, p. 363-373, 2018. Disponível em: [SciELO - Brasil - A importância do conceito de <i>perezhivanie</i> na constituição de agentes transformadores A importância do conceito de <i>perezhivanie</i> na constituição de agentes transformadores](#) Acesso em: 1º maio 2022.

LIBERALI, F. C. et al. Teatro do oprimido e direitos humanos: estratégia pedagógica para a (trans)formação. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [s. l.], v. 22, n. 2, 2021. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/357182513> Teatro do Oprimido e Direitos Humanos Estratégia Pedagógica para a Transformação Acesso em: 20 ago. 2022.

LIBERALI, F. C. et al. (Orgs.). **Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2016.

LIBERALI, F. C. et al. Projeto DIGIT-M-ED BRASIL: Uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos multiletramentos. **Revista Prolíngua**, [s. l.], v. 10, p. 2-17, 2015. Disponível em: file:///home/chronos/u-de4f4f5bd332aa3fea0e2771cccc6ddf836070c/MyFiles/Downloads/Projeto_DIGIT-M-ED_Brasil_uma_proposta_d.pdf Acesso em: 05 fev. 2020.

LIBERALI, F. C. et al. A Pesquisa crítica de colaboração (PCCol): Diálogos em Construção. In: MICARELLO, H. et al. **Itinerários investigativos: infâncias e linguagens**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012. p. 95-114.

LIMA, M. L. R. A aula universitária: uma vivência de múltiplos olhares sobre o conhecimento em situações interativas de ensino e pesquisa. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus. 2000. p. 151-160.

LOPES, J. J. M.; PAULA, S. R. V. Órfãos de espaço. **Rev. Est. e Pesq. em Educação**, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, p. 473-486, maio/ago. 2022.

LOPES, B. D.; ANDRADE, F. B. de; CHAVES, N. de P. S. A aula universitária: onde ficam professor e aluno (?). **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, MG. v. 23. n.1. p. 89-107. jan./jun. 2016. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/305925374_A_aula_universitaria_ounde_ficam_professor_e_aluno Acesso em: 1º jun. 2022.

MAGALHÃES, M. C. C. **Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar**: a pesquisa crítica de colaboração – PCCol. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1108438/mod_folder/content/0/Interven%C3%A7%C3%A3o%20em%20contextos%20escolares/TASHC%20e%20a%20pesquisa%20cr%C3%ADtica%20de%20colabora%C3%A7%C3%A3o%20livro%20sobre%20%20VY_2012.pdf Acesso em: 7 jun. 2022.

MAGALHÃES, M. C. C. Formação contínua de professores: a organização crítico-colaborativa para transformação. **LING. – Est. e Pesq.**, Catalão-GO, v. 22, n. 2, p. 17-35, jul./dez. 2018. Disponível em:

https://www.academia.edu/38532968/Forma%C3%A7%C3%A3o_cont%C3%ADnua_de_professores_a_organiza%C3%A7%C3%A3o_cr%C3%ADtica_colaborativa_para_transforma%C3%A7%C3%A3o Acesso em: 25 dez. 2022.

MAGALHÃES, M. C. C. Escolhas teórico-metodológicas em Pesquisas com formação de professores: como relações colaborativo-críticas na constituição de educadores. In: MATEUS, E; OLIVEIRA, N. B. (Eds). **Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores/como de Línguas**: contribuições teórico-metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 17-48.

MAGALHÃES, M. C. C. A pesquisa colaborativa em Linguística Aplicada. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2007.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p.13-40.

MAGALHÃES, M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: A pesquisa crítica de colaboração – PCCOL In: LIBERALI, F. C. *et al.* **A teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a escola recriando realidades sociais**. São Paulo: Pontes Editores, 2012. p. 13-26.

MAGALHÃES, M. C. C. **A Study of teacher collaboration on reading instruction for Chapter One students**. 1990. 282 folhas. Tese (Doutorado em Educação) - Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, VA, 1990.

MAGALHÃES, M. C. C.; NININ, M. O.; CARRIJO, V. L. S. Colaboração Crítica na Formação Superior em tempos de resistência: questões epistemológicas e teórico-metodológicas In: TANZI NETO, A. (Org.). **Linguística Aplicada de Resistência**:

transgressões, discursos e política. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p.121-148.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. **Reviewing Critical Research Methodologies for Teacher Education in Applied Linguistics**. São Paulo: DELTA – Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350301>

MAGALHÃES, M. C.; NININ, M. O. G. Cadeia Criativa: A Colaboração Crítica como constituinte das atividades. *In*: LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P. (Orgs.). **Cadeia Criativa: Teoria e Prática em discussão**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

MANCIBO, D. Trabalho Docente: Subjetividade, Sobreimplicação e Prazer. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 74-80, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/VVXXmfQT6GbF3sjRn4rJhs/> Acesso em: 31 maio 2022.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINS, S. T. F. Processo grupal e a questão do poder em Martín-Baró. *Psicologia & Sociedade*, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 201-217, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-393187> Acesso em: 24 dez. 2022.

MARTINS, S. T. F. Psicologia Social E Processo Grupal: A Coerência Entre Fazer, Pensar E Sentir Em Sílvia Lane. *Psicologia & Sociedade*, [s. l.], v. 19, Edição Especial 2, p. 76-80, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/X4kwBmQbJFBvLjMYnm4JvLg/> Acesso em: 20 dez. 2022.

MARTÍN-BARÓ, I. **Sistema, grupo y poder**. San Salvador: UCA, 1989.

MARX, K; ENGELS, F. (1845-46). **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MASETTO, M. T. Docência Universitária: repensando a aula *In*: TEODORO, António; VASCONCELOS, M. L. (Orgs). **Ensinar e Aprender no Ensino Superior – Por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. São Paulo: Cortez Editora. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2012. p.79-106.

MATEUS, E. Por uma pedagogia da argumentação *In*: LIBERALI, F. C. *et al.* (Orgs.). **Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2016.

MEGALE, A.; LIBERALI, F. C. As Implicações do conceito de Patrimônio Vivencial como uma alternativa para a Educação Multilíngue. *Revista X*, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 55-74, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/69979/40692> Acesso em: 1º jun. 2022.

MENDES, N. **Formação Tecnológica de formadores no mestrado profissional: Mídias e Multimodalidade**. 2019. 267 folhas. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - PUC-SP, Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/22564/2/Nilton%20Mendes.pdf> Acesso em: 1º maio 2020.

MENDES, N. **Performance no Ensino de Inglês**. 2012. 168 folhas. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - PUC-SP, Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/13598/1/Nilton%20Mendes.pdf> Acesso em: 20 dez. 2022.

MIGNOLO, W. **Habitar la frontera. Sentir y pensar la descolonización**. México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2015. (Antología 1999 - 2014).

MILLÉO, O. do. **Tilintar da caixinha de música ao ressoar do drama como ação pedagógica**: a relação entre a ação dramática e o brincar. 2020. 162 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219259> Acesso em: 20 dez. 2022.

MOLL, A. C. *et al.* Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. **Theory into Practice**, v 31, n. 2, p. 132-141, 1992.

MORAN, J. M. **A educação pelo afeto nos transforma**. 2021. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/?p=1973> Acesso em: 1º jun. 2022.

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEHASHI, S. *et al.* (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais**: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017. p. 23-35.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. (Orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa-PR: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. v. II. p.15-33 (Coleção Mídias Contemporâneas).

MORAN, J. M. **A educação que desejamos – Novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MORAN, J. M. **Mudanças que a EAD está provocando na educação presencial**. 2009. Disponível em: <https://daesp.wordpress.com/2009/11/09/mudancas-que-a-ead-esta-provocando-na-educacao-presencial/> Acesso em: 1º jun. 2022.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MOSCA, S. L. O espaço tensivo da controvérsia: uma abordagem discursivo-argumentativa. **Filol. LIngüíst. Port.**, n. 9, p. 293-310, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59785> Acesso em: 20 dez. 2022.

MOTA-SALVADOR, F. N. **Autores – Atores: perejivanie no contexto teatral**. 2021. 177 folhas. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - PUC-SP, Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/24182> Acesso em: 20 dez. 2022.

MOTTA, M. M.; LIBERALI, F. C. Expansão multicultural e argumentação colaborativa no voluntariado educativo: uma experiência investigativa. **Revista Educação e Linguagens**, [s. l.], v. 5, p. 211-231, 2016.

NABÔAS, L. Q. **A formação de formadores por meio dos Multiletramentos em uma Diretoria de Ensino da rede pública estadual de São Paulo**. 2020. 130 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - PUC-SP, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23259> Acesso em: 23 dez. 2022.

NEW LONDON GROUP. The Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, [s. l.], v. 66, n. 1, p. 60-92, 2000.

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 modos de perguntar. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

NININ, M. O. G. Padrões de colaboração e argumentação: uma perspectiva crítica para análise do desenvolvimento de educadores. In: LIBERALI, F. C. *et al.* (Orgs.). **Argumentação em contexto escolar**: relatos de pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editora, 2016. p. 175-204.

NININ, M. O. G. Pesquisa e formação na perspectiva crítico-colaborativa. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

NININ, M. O. G. **Pesquisa Colaborativa**: das práticas de pesquisa à ressignificação das práticas dos pesquisandos. Ressignificando a direção escolar. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2006.

NININ, M. O. G.; MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em serviço. **Alfa**, São Paulo, v. 61, n. 3, p. 625-652, 2017.

NOBRE, L. N.; FREITAS, R. R. de. A evolução da pós-graduação no Brasil: Histórico, Políticas e Avaliação. **Brazilian Journal of Production Engineering**

(BJPE), [s. l.], v. 3, n. 2, p. 18-30. ISSN: 2447-5580, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/bipe/article/view/v3n2_3 Acesso em: 1º jun. 2022.

NOVELLI, P. G. A sala de aula como espaço de comunicação: reflexões em torno do tema. **Interface — Comunic, Saúde, Educ** 1, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/c58M6Bc7KNHW3Rp35zRBzMr/?format=pdf> Acesso em: 1º jun. 2022.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** v. 47 n. 166 p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, E. P. **Multiculturalidade e Colaboração Crítica entre surdos e ouvintes na visão de um pesquisador tradutor-intérprete de Libras/Português**. 2016. 176 folhas. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - PUC-SP, Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/19553> Acesso em: 23 dez. 2022.

OLIVEIRA, E. M. de; ALMEIDA, J. L. V. de; ARNONI, M. E. B. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

OLIVEIRA, J. A. B. de *et al.* Aulas On-line na Pós-graduação: o Uso de Metodologias Ativas e Percepções de Estudantes sobre o Percorso Educativo. *In: VI CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO (CTRL+E) EDUCAÇÃO COM TECNOLOGIA: PESSOAS, DIDÁTICA E CURRÍCULO INTEGRADOS. Anais...* Pau dos Ferros – RN. Brasil. Online. 24 a 27 de agosto de 2021.

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. (Orgs.). Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

OLIVEIRA, S. R D; DELUCA, G. **Aprender e ensinar: o dueto do estágio docente**. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1679-39512017000400974&script=sci_abstract&lng=pt Acesso em: 11 maio 2020.

PASSOS, J. C. F. D **Análise do uso das metodologias ativas de aprendizagem: Estudo de caso no ensino de logística e transportes**. 2018. 130 folhas. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil) - UNICAMP, Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo, Campinas, 2018. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/333478/1/Passos_JulioCesarFerreiraDos_M.pdf Acesso em: 13 maio 2020.

PEREIRA, W de C.; REGO, T. C. A Pedagogia da alternância e a psicologia histórico-cultural de Lev Vygotsky. **Educação em Questão**, [s. l.], v. 60, n. 63, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003091578> Acesso em: 20 dez. 2022.

PLACCO, V. M. N de S.; SOUZA, V. L. T. de. **Aprendizagem do adulto professor** (Orgs.). São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PLESSNER, H. Antropologia dos Sentidos. *In*: GADAMER, H-G; VOGLER, P. **Nova Antropologia**: o homem em sua existência biológica, social e cultural. São Paulo, EPU, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1977.

PRANIS, K. **Processos circulares**. Trad. T. Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2010.

PROSS, H. **Medienforschung**: film, funk, presse, fernsehen Habel, 1972.

REGULAMENTO do programa de mestrado profissional em educação:

Formação de Formadores. 2016. Disponível em:

https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/educacao/formacaoformadores/deliberacao_do_consun_no_16-2015.pdf_novo_0.pdf Acesso em: 14 maio 2020.

ROBSON, A. S.; INFORSATO, E. C. Aula: o ato pedagógico em si. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 9. p. 80-85.

ROCHA, C. H.; LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. H. Bilinguismos e translinguagem na educação linguística para crianças. *In*: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Org.). **Ensinar e aprender língua estrangeira/adicional nas diferentes idades**: reflexões para professores e formadores. Campinas: Pontes, 2021. v. 2, p. 25-58.

RODIGUES DOS SANTOS, E. **Atividades sociais e Multiletramentos nas aulas de língua inglesa do ensino fundamental I**: uma proposta de práticas pedagógicas para compartilhamento na formação docente. 2019. 184 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – PUC-SP, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, São Paulo:, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22851> Acesso em: 23 dez. 2022.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAEZ, V. M. **Globalización, nuevas tecnologías y comunicación**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1999. Disponível em:

https://www.academia.edu/1926603/Globalizaci%C3%B3n_nuevas_tecnolog%C3%A1s_y_comunicaci%C3%B3n Acesso em: 1º jun. 2022.

SALVADOR, A. B. **Fatores contribuintes para o desempenho do docente de Marketing**: um estudo na Pós-graduação Lato Sensu. 2019. 270 folhas. Tese (Doutorado em Administração) - USP, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, 2019. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-23082019-125400/pt-br.php>
Acesso em: 13 maio 2020.

SANTAELLA, L. Prefácio Acelerações espaço-temporais evanescentes. *In*: FERRARI, P. (Org.) **Fluido, Fluxo**: reflexões sobre imagens voláteis, gênero, pós-verdade, fake news e consumo neste tempo de espirais fluidas [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. p.13-20.

SANTAELLA, L. **Desafios da ubiquidade para a educação**. 2013. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09.../NMES_1.pdf
f Acesso em: 26 set. 2018.

SANTOS, L. R. dos **Mobilidade engajada na alfabetização de adultos do MTST**: uma investigação durante a pandemia de Covid-19. 2021. 134 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – PUC-SP, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23847>
Acesso em: 23 dez. 2022.

SANTOS SILVA, S. B. **Multiletramentos como instrumentos para desencapsulação curricular**. 2019. 163 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – PUC-SP, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23037> Acesso em: 23 dez. 2022.

SCHAPPER, I.; LIBERAL., F.; LEMOS, M. A pesquisa crítica de colaboração (PCCol): diálogos em construção. *In*: SCHAPPER, I.; MICARELLO, H.; LOPES, J. J. M. **Itinerários Investigativos**: infâncias e linguagens. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012. p. 95-113.

SCOLARI, C. A. Narrativas transmídias. Consumidores implícitos, mundos narrativos e branding na produção da mídia contemporânea. **Parágrafo**, [s. l.], v. 1, n. 3, jan./jun. 2015.

SILVA, E. F. da. A aula no contexto histórico *In*: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. São Paulo: Papirus Editora, 2014 (versão e-book). p.15-50.

SILVA, A. T. B. *et al.* A construção de recursos didáticos nas aulas de geografia: Percepções de estudantes de pós-graduação. **Pra onde!?**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 78-84, 2018.

SILVA, N. L. **Pedagogia dos multiletramentos em um projeto de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental**: construção de base para um projeto de compartilhamento pedagógico. 144 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – PUC-SP, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/22982/2/Nordeci%20de%20Lima%20Silva.pdf>
f Acesso em: 23 dez. 2022.

SILVA, P. A. D. **Espaço flexível de aprendizagem no ensino superior:** perspectivas docentes sobre a sala de aula. 2018. 196 folhas. Tese (Doutorado em Educação Tecnológica e Matemática) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/33014> Acesso em: 11 maio 2020.

SILVA, S. A. S. Atividade Social e Multiletramentos: Aprendizagem não encapsulada de conceito na relação escola e sociedade. 2017. 130 folhas. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP, Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, 2017, São Paulo. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/19937?mode=simple> Acesso em: 23 dez. 2022.

SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, [s. l.], v. 29, n. 2, p. 471-491, 1992.

SOUZA, L. G. G.; BORTOLUZZI, V. I.; ALVES, M. A. Os multiletramentos e a contemporaneidade: reflexões para o ensino de humanidades e linguagens **Ensino & Pesquisa**, [s. l.], v. 17, n. 1, p. 98-112, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/2253/1758> Acesso em: 23 dez. 2022.

SPARANO-TESSER, C. R. **O ensino de Libras como língua adicional:** atividades sociais e os multiletramentos em propostas didáticas. 2021. 152 folhas. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP, Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23883> Acesso em: 23 dez. 2022.

SUAREZ, T. C. **A profissionalidade dos professores iniciantes na universidade de São Paulo.** 2018. 90 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – USP, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-29102018-201836/pt-br.php> Acesso em: 12 maio 2020.

TOASSA, G.; SOUSA, M. P. R AS Vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia**, USP, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 757-779, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/bPxr5fZsGdMtYv9XtNHTGdP/> Acesso em: 20 dez. 2022.

TOQUETÃO, S. C. **Narrativas digitais multimodais na formação de professores da Educação Infantil.** 2018. 171 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – PUC-SP, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, 2018, São Paulo. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21418> Acesso em: 23 dez. 2022.

VALENTE, V. A.; ALMEIDA, M. E. B; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017 Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/9900> Acesso em: 11 abr. 2020.

VASCONCELOS, M. L.; BRITO, R. H. P. de. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes: São Paulo: Mack Pesquisa – Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2014.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VENDRAMINI-ZANELLA, D. *et al.* GP Lace Na Formação Engajada. *In: SIMPÓSIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO BRASIL. Anais...* Brasília (DF): Universidade de Brasília, 2021. p. 1-12. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/IVSIMPOSIODEGRUPOSDEPESQUISADEFORMACAODEPROFESSORES/341349-GP-LACE-NA-FORMACAO-ENGAJADA> Acesso em: 20 ago. 2022.

VENEGAS, H. Buen Vivir: indigenous alternative to neoliberalism. **Newscoop**. 2017. Disponível em: <https://bityli.com/hc0ASM>. Acesso em 28 set. 2021.

VIEIRA PINTO, Á. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

VYGOTSKY, L. S. (1934). **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

VIGOTSKI, L. S. (1930). **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009b.

VYGOTSKY, L. S. (1931). **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. (1929). Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.

VYGOTSKY, L. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. *In: VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p.105-118.

VIRKKUNEN, J. Dilemmas in building shared transformative agency. **Activités**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 43-66, 2006. DOI: <https://doi.org/10.4000/activites.1850>.

WALSH, C. A educação como prática da liberdade pensando-falando com Paulo Freire hoje *In: SILVESTRE, M. A.; STANGHERLIM, M. R.; MIZAN, S. (Org.). Paulo Freire 100 anos de práxis libertadora*. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2022. V. 1. p.166-174.

WALSH, C. Gritos, Gretas e Semeaduras de Vida: Entretecidos do Pedagógico e do Colonial. *In*: SOUZA, S. R. M.; SANTOS, L. C. (Org.). **Entre-linhas: educação, fenomenologia e insurgência popular**. Salvador: EDUFBA, 2019. p.17-48

APÊNDICE A – OS ALUNOS DA DISCIPLINA



Quem sou eu?



Algumas Palavras...

Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, formada em pedagogia, apaixonada pela arte de alfabetizar, guarulhense, que ama ler e aprender sobre a psicologia e comportamento humano, pela contação de história, pela dança e por conhecer outras culturas.

O Formep tem sido parte de um dos meus sonhos na área da educação, na busca de melhorar minha prática e contribuir com a dos meus colegas.

A primeira impressão que todos têm de mim é que sou reservada, o que é, em parte, verdade, mas também gosto de partilhar, ouvir e aprender com os outros. A arte do ouvir é, muitas vezes, perdida pela maioria das pessoas, e ouvindo também aprendemos e compreendemos o outro.

Dos cursos que participei na minha trajetória docente até o momento, dois se destacaram. Um foi a Psicopedagogia por ampliar meu olhar acerca das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças. O segundo foi o PNAIC, que possibilitou reflexão sobre as metodologias no ensino da matemática, dentro e fora da escola.

Por esse motivo, meu tema de pesquisa no Formep pretende aprofundar os estudos sobre essas práticas pedagógicas.



Algumas Palavras...

Olá, queridos colegas!

Sou mãe de três lindas mocinhas adolescentes (rsrsrs).

Atuo como docente há 25 anos e, há 19, estou na rede municipal de ensino de Barueri. Amo a educação pública e vivo constantemente em busca de novas aprendizagens para levar o melhor aos alunos, aos colegas de trabalho e à minha vida, pois lecionar é uma satisfação pessoal muito grande.

Estar realizando o mestrado tem sido um doce e imenso desafio que vem rendendo novos saberes, novas posturas ... despertou uma professora que AGORA procura investigar suas ações, uma professora que Pesquisa a própria prática!

Sou muito feliz por estar no Formep :) e, também, por conhecer e poder conviver com alunos (pessoas) maravilhosas!!!!



Algumas Palavras...

Minha licenciatura na Unicamp foi marcada por experiências de leitura que davam vida aos textos, o que influenciou minha prática como professora de português. Apaixonada por leitura, nunca dei uma “prova de livro”. Quero que continuem vivos! Meus alunos do Ensino Médio produzem “diários de leitura” (que misturam anotações a desenhos, fotos e entradas de cinema...), retextualizam fotos jornalísticas em crônicas e contos em curtas-metragens (Projeto “Curta o Curta”) e transformam suas leituras em *performances* de Saraus!

Tenho 32 anos de sala de aula e ainda continuo apaixonada pela educação! Lecionei 10 anos como profa. efetiva do Estado de SP, 3 deles, no Experimental da Lapa. Trabalhei na Secretaria de Estado de Educação de SP por 3 anos, mas não via a hora de voltar para a sala de aula! Nos últimos 12 anos de minha carreira, estou como Assessora de LP e professora do EM no Colégio Sidarta, uma escola particular de Cotia.

Após-graduação no Formep só me fez ter mais certeza de que preciso compartilhar esses sonhos e práticas com outros professores! Por isso, meu objeto de pesquisa é a importância do multiletramento e da leitura crítica neste mundo cheio de armadilhas midiáticas. Acredito: a educação ainda é o caminho!



Algumas Palavras...

Sou uma mulher de 35 anos que voltou a buscar sua identidade profissional e pessoal adormecida por aqui, depois de uma enorme tempestade! Sou mãe solo de dois pequenos: Lorena e Tom, de 4 e 5 anos... Carrego, na minha alma, a marca da resistência de momentos de transição e de mudanças, que foi perder o grande amor. Sou viúva e, por mais que eu não aprecie esse título, hoje ele diz muito de quem eu sou. Dessa nova vida que tenho e dessa força estranha que me impulsiona todos os dias. Sou professora da rede Municipal de Taboão da Serra, mestranda pela PUCSP e escritora (amadora e sonhadora). É a primeira vez que escrevo isso publicamente.



Algumas Palavras...

Sou uma jovem mulher em busca de constante aprendizado para compartilhar com as pessoas, em especial, os PCPs da rede pública estadual de SP. Meu desafio é a formação contínua deste público em Guarulhos, minha cidade natal.

Gosto muito de estudar, tenho como *hobby* o artesanato, como diversão, descanso e consolo, as belas praias de Ubatuba! Tenho o desejo, um dia, de lecionar no Ensino Superior.



Algumas Palavras...

Sou um observador por natureza e busco desafiar-me dentro dos espaços que permitem conhecer-me.

Tenho 33 anos, sou paulista e moro na grande São Paulo, no município de Francisco Morato. Docente de uma escola técnica que fica a três minutos, a pé, da minha residência e que é o maior presente que poderia receber de profissão. Sou apaixonado pelo que faço e sinto na obrigação de contribuir com esta cidade que é tão carente em muitos fatores.

Sou bastante família e tenho me sentido cada vez mais amadurecido dentro do espaço do Formep, onde encontro diferentes pessoas e ideais que contribuem na minha percepção de espaço e formação.



Características de alegria, simplicidade, risos, esforços, brincadeiras humoradas, de forma respeitosa, que tento transpor e contagiar nas vidas de pessoas simples, pois, desta forma, acredito ser a verdadeira inspiração e sobrevivência diante de um mundo conturbado em que nos assombra.

Algumas Palavras...



Algumas Palavras...

Atuo, há dez anos, como docente. Tenho formação lato em História Sociedade e Cultura (2010-2012), pela Puc-SP.

Sou mestrando pelo Formep, focalizado em culturas juvenis na escola pública. Desejo atuar numa pesquisa que aborde os contextos de desencapsulação, a partir de vivências e formações dos multiletramentos.

Estou adorando esta oportunidade inicial de conhecer e vivenciar outros territórios de análise de campo a partir da linguística aplicada. Na torcida por boas colaborações em rede.



Algumas Palavras...

Sou uma apaixonada pela educação. Amo o que faço e, com certeza, é por este motivo que continuo.

Sou coordenadora pedagógica em uma escola municipal de Santo André.

O mestrado, com certeza, é um sonho que, durante muito tempo, pareceu-me muito distante... E aqui estou eu, caminhando rumo à conclusão.



Algumas Palavras...

Sou mãe do Guilherme e da Giovanna. Apaixonada pela educação, amo o que faço e, ainda, sou paga para isso!!!! Rsrtrs....

Sou Coordenadora Pedagógica e eterna aprendiz. A cada dia que se passa, só sei que nada sei...

Atuo em educação há 26 anos e, a cada dia que se passa, mais me encanto com essa área profissional.



Algumas Palavras...

Atualmente, atuo como formadora em um curso semipresencial para gestores e professores.

Há quinze anos, estou aprendendo a ser mãe. Tenho dois filhos, a Catarina com 15 anos e o Rafael com 11 anos.



Algumas Palavras...

Sou uma pessoa alegre e otimista. Tentando voltar à vida pós maternidade. Sempre em busca de novos caminhos para a felicidade. Mãe do Hiro de 9 anos, adoro estar com ele!

Profissionalmente, sou formada em artes gráficas, sempre, trabalhei em editoras, como produtora gráfica, até que decidi ouvir o chamado da licenciatura.

Feminista, sempre ao lado da minoria, essa é a minha bandeira!



Algumas Palavras...

SOU ALGUÉM SEMPRE EM BUSCA DE NOVOS CONHECIMENTOS E TAMBÉM DE AUTOCONHECIMENTO. ESSE VAI E VEM, TRAZ MOVIMENTO À MINHA VIDA E ME FAZ EVOLUIR ENQUANTO SER HUMANO. SOU UMA PESSOA QUE NÃO PARA E ESTÁ DISPOSTA AO APRENDIZADO, SEJA PARA UMA NOVA RECEITA CULINÁRIA OU DE UMA TOALHA DE CROCHÊ, PASSANDO PELA JARDINAGEM ATÉ CHEGAR A CONHECIMENTOS MAIS SISTEMATIZADOS, QUE ME AUXILIEM NA FORMAÇÃO DE OUTROS HUMANOS... ESTOU SEMPRE EM PROCESSO; E A VERSÃO QUE APRESENTO AGORA ESTÁ PASSANDO POR UMA GRANDE MUDANÇA... ATUALMENTE, SOU DIRETORA DE UM CENTRO DA EFAP, ESCOLA DE FORMAÇÃO DE FUNCIONÁRIOS DA SEE- SP E TUTORA PRESENCIAL DE LICENCIATURAS EM UMA UNIVERSIDADE. TRABALHO COM FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE DOCENTES E GESTORES.



Algumas Palavras...

Sou ligada a mil! Adoro novidades, apesar de precisar muito de rotina, chega uma hora, que preciso mudar tudo ... adoro mudanças! Sou professora de Educação Infantil desde sempre, amo os pequenos, quanto menor, mais desafio ... aliás, desafio é o que me move. Trabalho na escola em que me formei e onde meus dois menininhos (17 e 18 anos ...) estudaram. Atuo no segmento bilíngue, com crianças de 4 anos; estive com as de "3" por 11 anos consecutivos ... amo de paixão! Sempre admirei nossa querida professora Fernanda e, de repente, em um belo encontro fraternal, deparei-me com este presente! Foi assim que vim parar aqui neste grupo, um desejo antigo de cursar o mestrado em disciplinas envolvendo línguas e alfabetização. Melhor lugar acho que não poderia estar. Faço *crossfit* e adoro bordar também!



Algumas Palavras...

Sou uma pessoa incomodada, que está sempre buscando algo novo para mexer com a rotina do dia a dia. Sou pedagoga, pós-graduada em psicopedagogia e em educação inovadora: *design thinking*. Hoje curso mestrado em currículo na PUC, escolhi fazer essa disciplina porque atuo muito com formação de educadores; e parte da minha pesquisa está relacionada em como comunicar aos educadores as possibilidades de desdobramentos da BNCC, em um currículo que aborde temas de tecnologia. Atuo em uma escola particular, como coordenadora da área de tecnologia aplicada e estou à frente das aulas de *design thinking* que são oferecidas semanalmente, a partir do Infantil 1.



Algumas Palavras...

Sou uma pessoa introspectiva, observadora e resiliente. Já trabalhei em muitas áreas diferentes, aprendi várias profissões e escolhi a que mais me completa. Tenho três filhos, o mais velho tem 25 anos e o mais novo, 4 anos; sou divorciado há 14 anos. Atualmente, estou como coordenador pedagógico na Diretoria de Ensino de Guarulhos.



Algumas Palavras...

Pedagoga, professora na rede pública de São Bernardo do Campo, tímida, reservada, feliz e muito amada. Meu maior desafio, neste momento, é conseguir escrever minha dissertação.



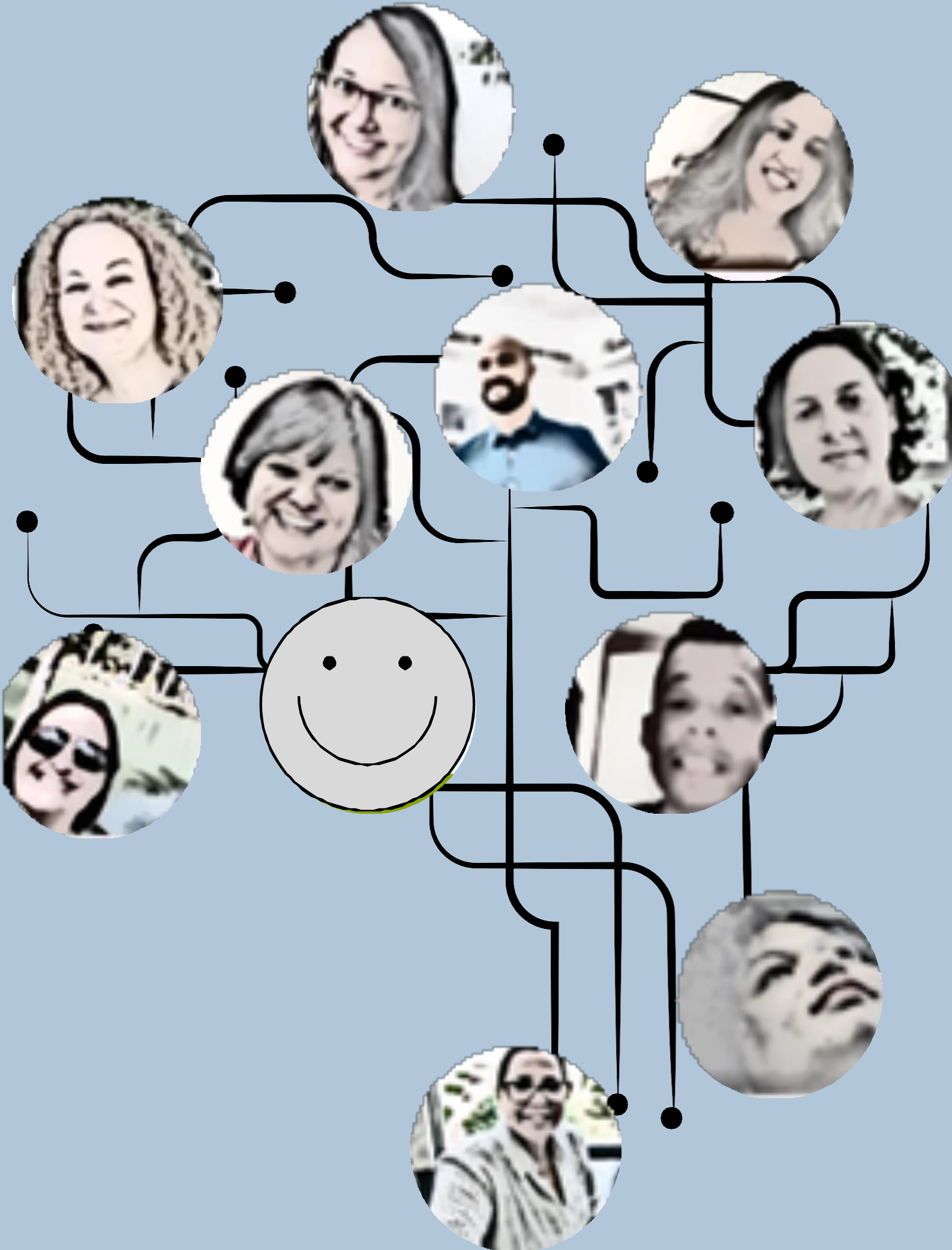
Algumas Palavras...

Sou professora de língua portuguesa, efetiva na rede
Municipal de Praia Grande.

Há 10 anos, concluí o curso de Pós-Graduação em
'Fundamentos de uma Educação para o Pensar', na
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC).

Atualmente, curso Mestrado Profissional em
Formação de Formadores.

APÊNDICE B – OS MONITORES DA DISCIPLINA



Quem sou eu?



Algumas Palavras...

Pessoa feliz e crítica, cheia de vontade de fazer a diferença no mundo e de trabalhar em busca da justiça social. Algumas vezes, dizem que sou um tanto exigente. Mas isso é intriga do povo!!!!!! Amo minha família, viagens, meus alunos, projetos mil, pesquisa, aula, meus amigos e tantas tantas coisas que até fica difícil escolher o que estudar.
Kkkkk...

Algumas Palavras...



Mãe encantada pelos filhos, paulista, paulistana, palmeirense, pesquisadora, viajante, urbana, apaixonada pela cidade, sonhadora e envolvida com a Educação Infantil, *geek* assumida...



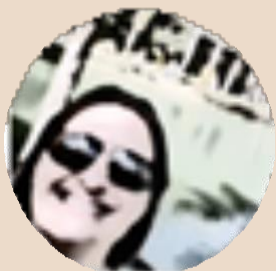
Algumas Palavras...

Teacher e Formador. Doutorando. Pesquisador e fã de *gadgets* e tecnologia. DJ frustrado. "Eu nunca imaginei que nesse mundo alguma vez alguém soubesse quem é" (VELOSO, 2009)



Algumas Palavras...

Inquieta, perfeccionista, pesquisadora, professora, monitora desta disciplina, amiga, filha, tia, madrinha, irmã e, neste momento, um pouco aflita e preocupada em dar conta dos novos desafios... Afinal, sou doutoranda "verde"! Vivo a sensação incrível de caminhar além dos sonhos, pois concluir o mestrado (Formep) era o mais especial deles e, agora, ingressando no doutorado, nem sei quais palavras escolher para expressar esse sentimento. Atuo na área de Tecnologia Educacional e meu projeto está veiculado ao programa: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, na área de Linguagem e Educação.



Algumas Palavras...

Educadora, filha, esposa, irmã, tia, amiga. Animada, divertida e, às vezes, irônica ;) Adoro viajar, dançar, aprender, preparar e ministrar aulas :) Busco fazer a diferença...

Estou muito animada com a ideia de aprendermos juntos este semestre!!!



Algumas Palavras...

Professora, esposa e mãe de duas mulheres. Amo música, sou bem-humorada e adoro trocadilhos (marcas do Ceará). Trabalho com formação de professores, moro no litoral, gosto de caminhar na orla e sou apaixonada pela paisagem natural da minha cidade, Itanhaém. Gosto de desafios e de ser uma metamorfose ambulante.



Algumas Palavras...

Há 27 anos, tentando construir esse quem sou eu. Solteira. Canceriana, mesmo sem compreender o que isso significa.

Profissionalmente, professorando, formando e tutorando no Formep.



Algumas Palavras...

Sou alegre, prefiro estar acompanhada do que só, amo minha família e amo ser mãe da Letícia e da Luana. Sou professora de meninos e meninas na periferia de Sampa, milito pela justiça social, adoro estudar; e a pesquisa me tem preenchido. Neste semestre, vou aprender com os outros colegas a ser tutora da disciplina da Fê.



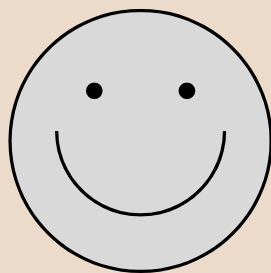
Algumas Palavras...

É mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, é formado em Letras-Português. Participou do Projeto Leitura e Escrita nas Diferentes Áreas do Conhecimento, em projetos de formação de educadores e gestores e do Projeto DigitMEd - Hiperconectando Brasil. Tem experiência na área de Linguagem e Educação, com ênfase em Linguística Aplicada. Dentre essas atividades, foi Gestor do CEU Pêra Marmelo e do Centro de Educação em Direitos Humanos em parceria com a SMDHC. Atualmente, é assistente de diretor na SME-SP e professor nos cursos de educação da COGEAE/PUC-SP e do Instituto Singularidades de Ensino Superior.



Algumas Palavras...

Não preencheu o mural com esta parte.



Algumas Palavras...

Não preencheu o mural com esta parte.