

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

DANIELA BACCHESCHI PIOLI PELLOSI

**COLABORAÇÃO CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE FORMADORES:
Pensando Possibilidades**

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

**SÃO PAULO
2023**

DANIELA BACCHESCHI PIOLI PELLOSI

**COLABORAÇÃO CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE FORMADORES:
Pensando Possibilidades**

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob orientação da Prof^a Dr^a Fernanda Coelho Liberali.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
2023

FICHA CATALOGRÁFICA

PELLOSSI, Daniela Baccheschi Pioli, 2023.

Colaboração Crítica na Formação de Formadores: Pensando Possibilidades. Daniela Baccheschi Pioli Pellossi, 2023. 146f; 30cm.

Orientadora: Fernanda Coelho Liberali.

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2023.

1. Grupos. 2. Colaboração Crítica. 3. Formação de Formadores. I. LIBERALI, Fernanda Coelho. II Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. III. Colaboração Crítica na Formação de Formadores: Pensando Possibilidades.

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

DANIELA BACCHESCHI PIOLI PELLOSI

COLABORAÇÃO CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE FORMADORES:

Pensando Possibilidades

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob orientação da Prof^a Dr^a Fernanda Coelho Liberali.

Aprovada em ____ de _____ de 2023.

BANCA EXAMINADORA

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

Prof^a Dr^a Laurizete Ferragut Passos
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
– PUC-SP

Prof^a Dr^a Amparo Clavijo Olarte
Universidad Distrital Francisco Jose de
Caldas, Bogotá, Colombia

*Dedico este trabalho a todos os profissionais
que, incansavelmente, atuam na educação,
para formar cidadãos melhores para o mundo.*

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas que me constituem, que fazem de mim quem eu estou me tornando. Impossível mencionar todos em tão pouco espaço. Falarei, então, de quem me acompanhou mais de perto nesses últimos anos, durante o mestrado.

Primeiramente, sou imensamente grata aos meus pais, pela vida, dedicação e cuidado, sempre.

Ao marido, amigo e companheiro, Danilo, que não me deixou desistir, animando-me, sempre, para seguir em frente, principalmente nos momentos em que eu não tinha tanta confiança em mim. Ele nunca deixou de tê-la.

Ao meu filho, Gustavo, que me acompanhou, sentado em meu colo ou dormindo no chão, enquanto eu assistia às aulas online.

Nesses anos de muito aprendizado, conheci pessoas maravilhosas, inspiradoras e companheiras, sem as quais não teria concluído o sonho de fazer um mestrado.

Gratidão eterna à minha orientadora, por seus ensinamentos, paciência e potência, por ter acreditado em mim e me acompanhado nesta trajetória.

Muito carinho por todos os professores que fizeram parte deste caminho, cujos ensinamentos foram valiosos para que a pesquisa fosse realizada: Vera Placco, Laurinda Almeida. Laurizete Ferragut Passos e Fernanda Liberali, agradeço pelos ensinamentos para além dos muros da universidade! Tornaram-me uma pessoa melhor, certamente!

Especial agradecimento às professoras Laurizete Ferragut Passos e Amparo Clavijo-Olarte, que, generosamente, aceitaram participar da banca examinadora deste trabalho e cujas leituras foram tão significativas para a pesquisa e, também, para minha vida.

O que dizer dos amigos que fiz nesse percurso? Pessoas queridas, que me fizeram rir, chorar, refletir e me refazer a cada encontro. Participaram do meu crescimento, escrevendo resumos, artigos. Participamos juntos, em eventos, encorajados de modo incansável por nossa orientadora! Impossível não mencionar as contribuições com as leituras do meu texto para as miniquais, a prontidão e a disponibilidade em responder ao questionário da pesquisa e a tantas outras dúvidas, não somente sobre minha pesquisa, mas sobre o curso, as atividades, a vida.

Obrigada Feliciano Amaral, Cristina Meaney, Christiane Novas, Cristina Ramos, Sandra Borges, Sandra Santella, Bianca Medeiros, Claudia Paes, Larissa Mazzucchelli, Rafael Pejão, Penélope Rodrigues, Luciana Modesto-Sarra, Alex Garrido, Viviane Carrijo, Joyce Dias, Marina Tiso por fazerem parte diretamente da pesquisa. Não menos importantes os amigos Sarah Bento Silva, Marli Pereira da Silva, Everton Pessoa, José Carlos, Marisol Salcedo, Vanessa Caires, Susan Clemesha, Mariana Reis, Victor Fiorotti e Thiago Lázaro.

E as queridas Milena Carmona e Camila Santiago, que me motivaram a ingressar no Formep.

Os “Afogados na escrita coletiva” foram essenciais para me motivar a escrever aos finais de semana, dando risadas, tirando dúvidas, trocando referências. Vocês são maravilhosos!

Agradeço aos colegas do Formep pelo incentivo, principalmente no início, durante as aulas online, os grupos de trabalho. Cresci muito com vocês.

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

Paulo Freire (1989)

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Paulo Freire (1987)

PELLOSSI, Daniela Baccheschi Pioli. Colaboração Crítica na Formação de Formadores: Pensando Possibilidades. 2023. 146f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2023.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar se e como acontece a colaboração crítica entre os pesquisadores durante as reuniões de planejamento de uma aula do curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”, realizado pelo grupo de pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE), sediado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Sustentam a pesquisa os seguintes aportes teóricos: formação crítica de formadores (FREIRE, 1996; MAGALHÃES, 2014; LIBERALI e FUGA, 2014), formação de grupos (SHAW, 1971; MARTIN-BARÓ, 1999, 2017) e colaboração crítica (MAGALHÃES, 2011, 2014; NININ e MAGALHÃES, 2017). Teórico-metodologicamente, a pesquisa está amparada na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (MAGALHÃES e FIDALGO, 2007; MAGALHÃES, 2010, 2011), que busca a transformação intencional dos contextos dos pesquisadores e participantes envolvidos. Os dados analisados – três reuniões de planejamento – foram produzidos por meio de videogravações, via plataforma *Zoom*, no ano de 2021. Foram produzidos dados, ainda, a partir de: (i) um questionário com os pesquisadores envolvidos no curso, visando investigar sua percepção sobre a colaboração crítica nesses encontros; e (ii) uma conversa não estruturada visando compreender de que forma sua participação no planejamento e no grupo de pesquisa LACE reverberam em sua prática profissional. A análise e a interpretação dos dados estão apoiadas na Argumentação Multimodal (LIBERALI, 2018b), que integra a Argumentação (LIBERALI, 2018a) e a Multimodalidade (KRESS, 2000, 2010; VAN LEEUWEN, 2005; KRESS e VAN LEEUWEN, 2006). Os resultados apontam o engajamento do grupo de pesquisadores em um trabalho crítico-colaborativo, porém há, em alguns momentos, a colaboração confortável (HARGREAVES, 2003). Outrossim, evidenciou-se que os momentos de colaboração e de conflitos são vistos pelos pesquisadores do GP LACE como ocasiões que propiciam seu crescimento pessoal e profissional, na busca por se tornarem cidadãos responsáveis e responsivos, agentes de transformação social (VIANA e STETSENKO, 2011).

Palavras-chave: Grupos; Colaboração Crítica; Formação Crítica de Formadores.

PELLOSSI, Daniela Baccheschi Pioli. Critical Collaboration in the training of trainers: Thinking about Possibilities. 2023. 146s. Dissertation (Professional Master's Degree in Education: Training of Trainers). Pontifical Catholic University of São Paulo. São Paulo, 2023.

ABSTRACT

This research focused on analyzing whether and how critical collaboration among researchers takes place during the planning meetings of a class for the course entitled “Engaged Multiliteracy: curriculum as (trans)formation”, carried out by the research group Language in Activity in School Contexts (LACE), hosted at Pontifical Catholic University of São Paulo. The following theoretical contributions support the research: critical teacher education (FREIRE, 1996; MAGALHÃES, 2014; LIBERALI and FUGA, 2014), group formation (SHAW, 1971; MARTIN-BARÓ, 1999, 2017) and critical collaboration (MAGALHÃES, 2011, 2014; NININ and MAGALHÃES, 2017). Theoretically and methodologically, the research is supported by the critical collaborative research (PCCol) (FIDALGO and MAGALHÃES, 2007; MAGALHÃES, 2010, 2011), which aims at the intentional transformation of the contexts of all researchers and participants involved. The analyzed data – three planning meetings and the second class of the course – were collected from video recordings via the Zoom platform, in the year 2021. Data were also produced from: (i) a questionnaire with the researchers involved in the course, in order to investigate their perception of critical collaboration in these meetings and (ii) an unstructured conversation to understand how their participation in the planning and the LACE research group reverberate in their professional practice. The analysis and interpretation of data are supported by Multimodal Argumentation (LIBERALI, 2018b), which integrates Argumentation (LIBERALI, 2018a) and Multimodality (KRESS, 2000, 2010; VAN LEEUWEN, 2005; KRESS and VAN LEEUWEN, 2006). The results point to the engagement of the group of researchers in a critical-collaborative form of work, but there is, at times, a comfortable collaboration (HARGREAVES, 2003). Furthermore, we observed that the occurrence of collaboration and conflicts are perceived by GP LACE researchers as opportunities that favor their personal and professional development, in their pursuit of becoming more responsible and responsive citizens, agents of social transformation (VIANA and STETSENKO, 2011).

Keywords: Groups; Critical Collaboration; Critical Teacher Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Pesquisas correlatas	24
Quadro 2.	Categorias de argumentação – articulação	34
Quadro 3.	Aspectos linguísticos da argumentação - Modalidades de coconstrução ..	36
Quadro 4.	Pesquisadores participantes das reuniões de planejamento do curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”	41
Quadro 5.	Lista de inscritos no curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”, presentes no encontro sobre idadismo (câmara aberta)..	47
Quadro 6.	Reuniões de planejamento do segundo encontro e segundo encontro	49
Quadro 7.	Atividades acadêmicas para credibilidade da pesquisa	55
Quadro 8.	Atividades do GP LACE	63
Quadro 9.	Eventos do Brincadeira do Brincar no ano de 2020	69
Quadro 10.	Datas e objetivos das reuniões de planejamento do curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”	72
Quadro 11.	Excerto 1	83
Quadro 12.	Excerto 2	85
Quadro 13.	Excerto 3	90
Quadro 14.	Excerto 4	93
Quadro 15.	Excerto 5	102
Quadro 16.	Excerto 6	103
Quadro 17.	Excerto 7	104
Quadro 18.	Excerto 8	105
Quadro 19.	Excerto 9	106
Quadro 20.	Excerto 10	107
Quadro 21.	Excerto 11	110
Quadro 22.	Excerto 12	111
Quadro 23.	Excerto 13	113
Quadro 24.	Excerto 14	116
Quadro 25.	Excerto 15	118
Quadro 26.	Imbricamento das visões de grupo, colaboração, criticidade/conflito e argumentação	122

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Organização do GP LACE	59
Figura 2.	Projeto Brincadas	69
Figura 3.	Representação do surgimento das ideias para uma atividade social	89

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1.	Momento em que Luciana argumenta	87
Imagem 2.	Ampliação da imagem 1, apenas com pesquisadores	88
Imagem 3.	Descontração do grupo de pesquisadores	92
Imagem 4	Movimentos de Bianca	97
Imagem 5.	Fernanda problematiza o uso da canga para a imersão na realidade	97
Imagem 6.	Vetorização do olhar de Bianca	98

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	Expressar sua opinião perante o grupo	121
Gráfico 2.	Relevância das opiniões perante o grupo	121
Gráfico 3.	Visão sobre “cultura cooperativa” (HARGREAVES, 2000, p.69) no Projeto Brincadas	122
Gráfico 4.	Área de atuação dos pesquisadores	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admissão em Caráter Temporário
AIN	<i>Applied Improvisation Network</i>
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNPq	Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Digit-M-Ed	<i>Digital Media Education</i>
EI	Educação Infantil
Formep	Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores
GNL	Grupo de Nova Londres
GP	Grupo de Pesquisa
GPB	<i>Global Play Brigade</i>
LACE	Linguagem em Atividades no Contexto Escolar
LAEL	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
LB DEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LI	Língua Inglesa
LP	Língua Portuguesa
ME	Multiletramento Engajado
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Projeto Ação Cidadã
PB	Projeto Brincadas: construindo o inédito viável em tempos de crise
PCCol	Pesquisa Crítica de Colaboração
PCP	Professores Coordenadores Pedagógicos
PML	Pedagogia dos Multiletramentos
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SIAC	Simpósio Ação Cidadã
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Trajetória da pesquisadora	16
1.2	Pesquisas correlatas	20
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
2.1	Formação crítica de formadores	26
2.2	Grupos sociais	28
2.3	Colaboração Crítica	31
2.4	Argumentação Multimodal	33
3	METODOLOGIA DE PESQUISA	40
3.1	Pesquisa crítica de colaboração – PCCol	40
3.2	Participantes da pesquisa	41
3.2.1	Pesquisadores do GP LACE – PUC-SP	41
3.2.2	Inscritos no curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”	46
3.3	Procedimentos de produção, coleta e seleção de dados	47
3.3.1	Instrumentos de construção de dados	50
3.3.1.1	<i>Videograções</i>	51
3.3.1.2	<i>Questionário</i>	51
3.3.1.3	<i>Entrevista</i>	53
3.4	Credibilidade da pesquisa	53
4	CONTEXTO DA PESQUISA	58
4.1	Grupo de pesquisa LACE	58
4.1.1	Projeto Brincadas: construindo o inédito viável em tempos de crise	66
4.1.1.1	<i>Curso de extensão “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”</i>	71
5	FORMAÇÃO NAS REUNIÕES DE PLANEJAMENTO NO SEGUNDO ENCONTRO DO CURSO	76
5.1	Descrição das reuniões de planejamento do segundo encontro do curso ..	76
5.1.1	Reunião de 08/09/2021	76
5.1.2	Reunião de 23/09/2021	77
5.1.3	Reunião de 06/10/2021	78

5.1.4	Reunião de 13/10/2021	79
5.2	Segundo encontro do curso “ME: currículo como (trans)formação” - “Pelo direito de envelhecer”	80
6	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	82
6.1	Colaboração em momentos de conflito/discordância	83
6.2	Colaboração em momentos de complementaridade	88
6.3	Visão dos pesquisadores do GP LACE sobre colaboração	119
6.4	Reverberação do Projeto Brincadas nas escolas	126
6.4.1	Reverberação na gestão escolar, pela visão de gestores	127
6.4.2	Reverberação na prática educativa, pela visão dos professores	129
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
	REFERÊNCIAS	137
	APÊNDICES	145

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa objetiva analisar se e como acontece a colaboração crítica entre os pesquisadores, durante as reuniões de planejamento de uma aula do curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”, realizado no ano de 2021 pelo grupo de pesquisadores do Projeto Brincadas: construindo o inédito viável em tempos de crise, que faz parte do Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (GP LACE), sediado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), coordenado pelas professoras doutoras Fernanda Coelho Liberali e Maria Cecília Camargo Magalhães. Para tanto, discorreremos sobre grupos sociais (SHAW, 1971; MARTIN-BARÓ, 1999, 2017) e descreveremos o GP LACE e o Projeto Brincadas, além de identificarmos os contextos de seus pesquisadores-participantes e dos inscritos no curso.

Apoiamo-nos teoricamente na Formação Crítica de Formadores (FREIRE, 1996; MAGALHÃES, 2014; LIBERALI e FUGA, 2014), na formação de grupos (SHAW, 1971; MARTIN-BARÓ, 1999, 2017) e na colaboração crítica (MAGALHÃES, 2011, 2014; NININ e MAGALHÃES, 2017).

A análise se dará por meio da argumentação (LIBERALI, 2018a, 2018b), da multimodalidade (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006) e da colaboração crítica (MAGALHÃES, 2010, 2011, 2014; NININ, 2011, 2018), bem como das discussões sobre colaboração em Fullan e Hargreaves (2000), Hargreaves (2003) e argumentação (LIBERALI, 2018a, 2018b), para, ao final, discutirmos se e como a participação dos pesquisadores no planejamento do curso, bem como sua atuação no GP LACE reverbera na sua prática cotidiana.

A metodologia de pesquisa estará embasada na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (MAGALHÃES, 2011), que visa à transformação dos envolvidos e de seus contextos, principalmente o contexto escolar.

O curso teve como público alvo professores, coordenadores, diretores escolares e público, em geral, interessado em educação; e como objetivo, formar educadores mais reflexivos e críticos sobre as circunstâncias sociais, políticas e culturais nas quais estamos inseridos. Para isso, foi utilizada a proposta do multiletramento engajado (LIBERALI, 2022) visando desencapsular as práticas pedagógicas correntes.

Para dar início a este trabalho, no entanto, é necessário apresentar alguns pontos que nos levaram a estas escolhas, a fim de justificar a importância do tema proposto e de que

maneira pretendemos contribuir com a formação de formadores, na busca por uma educação responsável e responsiva, objetivando formar cidadãos mais conscientes e críticos da realidade que os cerca.

1.1 Trajetória da pesquisadora

Desde a época em que estudava inglês em uma escola de idiomas, na região do Grande ABC¹, tive vontade de ser professora de inglês. Achava interessante a ideia de poder ensinar com jogos e brincadeiras e contando histórias. Sempre imaginei que seria bem divertido. Tinha apenas 12 anos.

Fiz minha primeira graduação em Letras para alcançar meu objetivo de infância. Comecei a lecionar ainda na faculdade, quando cursava o terceiro ano, em 1996, aos 20 anos de idade, em uma Escola Estadual, no regime de Admissão em Caráter Temporário (ACT)², como professora de língua portuguesa (LP) e de Língua Inglesa (LI).

Quando já licenciada, parei de lecionar em escolas estaduais e comecei a lecionar em escolas de idiomas, para grupos de crianças, adolescentes e adultos. O motivo da minha transição da escola pública para a privada, no setor de idiomas, foi minha vontade de lecionar em um ambiente mais acolhedor, com menos alunos em sala, para alunos que tivessem um interesse maior, uma motivação para aprender a língua inglesa (LI).

As condições de trabalho na escola estadual decepcionaram-me um pouco. No início, não recebi nenhuma forma de acolhimento, nenhuma formação inicial. Lembro-me claramente da minha ‘contratação’. A diretora, sentada à mesa, e eu, em pé à porta de sua sala. Ela indicou-me as turmas para as quais eu lecionaria e estendeu-me a mão, passando-me um papel onde estavam escritos os horários das aulas. Começaria no dia seguinte. Sem o livro didático. Sem os livros paradidáticos. Sem orientação. Sem noção do que fazer no dia seguinte. Eu mesma tive de ligar para a livraria e pedir os exemplares de livros do professor.

Nas escolas públicas onde trabalhei, percebia que a LI não era valorizada, assim como seus professores, que eram subestimados, tanto pela gestão como pelos demais docentes. Era considerada uma matéria sem importância; não reprovava alunos, não fazia diferenças em sua

¹ A região do Grande ABC corresponde aos municípios de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul, Estado de São Paulo.

² ACT - forma de contratação de docentes pelo Governo do Estado de São Paulo sem concurso público, que significa Admissão de professores em Caráter Temporário.

aprendizagem. Muitos colegas de disciplina não sabiam falar inglês ou não se sentiam seguros para ensinar LI.

Diante desses fatos, decidi ensinar em escolas de idiomas para crianças, adolescentes e adultos. Ia, também, a empresas lecionar *in-company*³. Os alunos desses contextos estavam ali por iniciativa própria, tinham um motivo para aprender. Eu conseguia, desse modo, trabalhar mais feliz, mais realizada. Percebi que tinha um propósito em minha profissão.

A partir dos anos 2000, intensificou-se o surgimento de escolas bilíngues privadas, pelo interesse maior das pessoas relacionado ao aprendizado de uma outra língua. Pensando em retornar para escolas regulares e pressupondo que, nesse contexto, a LI pudesse ser mais valorizada, iniciei, em 2010, a licenciatura em Pedagogia, e lecionei para Educação Infantil (EI) por um curto período, para observar, de perto, como era o ensino bilíngue, sem, no entanto, deixar a escola de idiomas.

Em 2015, voltei efetivamente para escolas regulares, dessa vez para uma escola de elite em São Paulo, onde a LI era valorizada e, pela primeira vez, senti-me parte do grupo de professores, das tomadas de decisões em relação aos alunos, enfim, pertencente ao corpo docente. Percebi como realmente é possível alunos de escolas regulares conseguirem aprender uma segunda língua, especialmente por alguns aspectos facilitadores, muito diversos daqueles presentes no ensino público: número menor de alunos em sala de aula, iniciando o aprendizado logo nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Esse fato já revela uma vantagem de cinco anos para as crianças da escola pois, pela legislação educacional, os estudos da LI na escola pública estadual só têm início no Ensino Fundamental II⁴.

Durante esses anos em que tenho atuado no ensino básico, percebo a necessidade de ir além dos assuntos mais genéricos, comumente vistos em cursos de idiomas como viagens, compras, passeios, restaurantes, por exemplo, e de começar a trabalhar temas que envolvam os alunos, relacionados ao seu cotidiano e ao cotidiano da sociedade na qual estão inseridos.

Em março de 2020 fomos assolados pela pandemia de COVID-19, que nos obrigou a manter distanciamento social, fechando escolas, escritórios, lugares públicos e forçando-nos a trabalhar e estudar remotamente, permanecendo em casa. Comecei a lecionar em sistema remoto em março do mesmo ano.

Foi nesse mesmo ano que ingressei na PUC-SP como participante do grupo de pesquisa, cursando a disciplina Multimodalidade, lecionada pela professora Dr^a Fernanda

³ *in-company* - termo usado para indicar aulas de idiomas que ocorrem dentro de empresas, quando os professores vão aos locais de trabalho dos alunos para lecionar.

⁴ Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano da escolaridade básica.

Coelho Liberali que, diante do momento social vivido, criou o *Projeto Brincadas: construindo o inédito viável em tempos de crise*, em consonância com a *Global Play Brigade*, como parte do GP LACE, na PUC-SP, e ligado também ao Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep – PUC-SP) e ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL – PUC-SP).

O *Projeto Brincadas: construindo o inédito viável em tempos de crise*, sobre o qual discorreremos mais detalhadamente em outra seção desta dissertação, realiza, desde 2020, encontros *online* para reunir pesquisadores, professores, alunos, gestores, com o intuito de minimizar os danos causados pela pandemia (RODRIGUES *et al.*, 2021; LIBERALI, MAZUCHELLI e MODESTO-SARRA, 2021b).

No primeiro semestre de 2021, ingressei no Formep e continuei no *Projeto Brincadas: construindo o inédito viável em tempos de crise*, que, doravante, nos referiremos apenas como Projeto Brincadas (PB). No segundo semestre do mesmo ano, o grupo de pesquisadores do PB decidiu criar um curso de extensão voltado para educadores, estudantes, gestores e demais interessados na área da educação, intitulado: “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”. O curso teve como objetivo proporcionar aos participantes momentos de reflexão crítica sobre assuntos sociais relevantes e atuais, por meio do multiletramento engajado (ME), que será detalhado nas próximas seções.

Todo esse contexto em que estive inserida desde 2020 fez com que eu repensasse minha prática pedagógica, o papel do professor e da escola e, acima de tudo, como tornar a educação mais próxima da realidade dos participantes, de modo que se interessem, interajam, se engajem (FREIRE, 2019) e se tornem cidadãos mais observadores e críticos da realidade que os cerca, atuantes na busca por transformações em suas comunidades.

Para atingirmos o objetivo da pesquisa, analisaremos se houve colaboração crítica durante a construção do curso e de que forma isso se refletiu nas aulas/encontros, para, então, propormos uma formação homóloga, na qual os professores da educação básica usem estratégias de letramento crítico em sua prática pedagógica com vistas a formar cidadãos mais reflexivos e atuantes na construção da sua realidade social.

Foi a partir dessas reflexões que surgiram questionamentos sobre a formação de professores. Afinal, para formar cidadãos críticos, é mister que os professores também sejam críticos e capazes de proporcionar aos seus alunos de educação básica momentos de reflexão e argumentação. Uma possibilidade é que isso ocorra por meio de estratégias de letramento

crítico, com o intuito de formar cidadãos mais reflexivos e atuantes na construção da sua realidade social. Essa foi a intenção do curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”, cuja participação nas reuniões de planejamento instigaram-me a pensar sobre uma formação de professores críticos. Para tanto, decidi investigar o planejamento do curso, em alguns aspectos:

1. Os pesquisadores do Projeto Brincadas visam sempre a trabalhar de forma crítico-colaborativa. A colaboração crítica realmente está presente entre os pesquisadores durante a organização do planejamento do curso?
 - 1.1 Quais são os indícios de colaboração e criticidade entre os pesquisadores?
 - 1.2 Se há colaboração crítica, essa criticidade se reflete nas aulas/encontros do curso?

Para ponderar sobre isso, o objetivo geral da pesquisa é analisar a construção do curso “Multiletramento Engajado: Currículo como (Trans)Formação”, visando observar se e como acontece a colaboração crítica entre os pesquisadores durante o planejamento do curso.

Para alcançar o objetivo proposto, as seguintes etapas foram necessárias à pesquisa:

1. descrever o GP LACE;
2. descrever o “Projeto Brincadas: construindo o inédito viável em tempos de crise”;
3. descrever o curso de extensão: “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação” e as reuniões que serão analisadas nesta pesquisa;
4. oferecer um panorama geral sobre os participantes do grupo de pesquisa;
5. analisar, multimodalmente, as gravações em vídeo das reuniões realizadas para planejamento do curso;
6. discutir se e como a participação dos pesquisadores no planejamento do curso, bem como sua atuação no GP LACE, reverberam na sua prática cotidiana.

Pesquisas já realizadas na área dos multiletramentos, da argumentação e da formação de professores, com ênfase na criticidade, e também pesquisas sobre o Digitmed contribuíram para ampliar nosso conhecimento sobre os temas e pensarmos nos caminhos que gostaríamos de seguir ao longo da pesquisa, ora se aproximando ora se distanciando dos vieses das pesquisas observadas. Destarte, ler pesquisas realizadas com base na mesma metodologia que pretendemos utilizar colaboram com nossa compreensão para a realização desta pesquisa. Segue, portanto, o relato de algumas das quais foram mais relevantes para nós.

1.2 Pesquisas correlatas

Pretendemos reunir pesquisas que abordam a Pedagogia dos Multiletramentos, o Multiletramento Engajado, a formação de professores e a colaboração crítica no âmbito dessa formação. Para tanto, partimos de uma busca no *site* Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), iniciando pelo descritor ‘multiletramento engajado’, não obtendo resultados. Acreditamos que isto se deve ao fato desse tema ser recente e ainda pouco estudado.

Entretanto, a professora doutora Fernanda Liberali nos encaminhou uma dissertação defendida em 2021, por Carmona, intitulada “A desencapulação do currículo de língua inglesa por meio de atividades sociais e multiletramentos em tempos de distanciamento social”, cujo descritor ‘multiletramento engajado’ é mencionado uma vez.

Sem encontrar resultados na BDTD, decidimos manter apenas ‘multiletramento’ e, desta vez, foram encontrados 408 resultados, sendo todas as pesquisas realizadas entre 2000 e 2021. Para refinar a busca, limitamos a palavra ‘multiletramento’ no título da tese ou dissertação, encontrando 103 pesquisas. Como nossa proposta é pensar a formação de professores por meio do multiletramento engajado, buscamos também por ‘multiletramento’ e ‘formação’, encontrando 14 dissertações, sendo a de Nabôas (2020) relevante para esta pesquisa, conforme tabela de referência, pois, além de ter sido realizada no Formep, tem como ponto principal a formação de formadores por meio dos multiletramentos.

Ao buscarmos por ‘multiletramento’ e ‘colaboração’ encontramos quinze pesquisas, sendo que a pesquisa de Barrozo (2019) chamou-nos a atenção por estar relacionada ao Digit-M-Ed, projeto que inspirou a Brincada do Brincar⁵, uma tentativa de criar uma forma de remodelar o Digit-M-Ed para o contexto *online* durante a pandemia. Além disso, a autora lança mão da Pesquisa Crítica de Colaboração (FIDALGO, 2006; MAGALHÃES, 2010, 2011), como também pretendemos fazer.

Decidimos, então, usar ‘Digit-M-Ed’ e ‘Digitmed’ como descritores, uma vez que o programa iniciou em 2012, indicado pela primeira sigla, que significava *Digital Media Education* e era um programa de integração entre a PUC-SP e universidades internacionais. Após 2015, continuou como um programa independente, com a designação ‘Digitmed’. Encontramos 5 resultados para Digit-M-Ed e 1 para Digitmed.

⁵ A Brincada do Brincar foi criada no início da pandemia de Covid-19, como uma forma de refletir sobre o momento que enfrentávamos.

Quatro nos chamaram mais a atenção: Teles (2018), Manzati (2018), Barrozo (2019) e Silva (2019), por apresentarem um panorama do programa Digitmed desde sua criação até 2019, último ano em que o programa ocorreu presencialmente.

Procuramos, também, o descritor “pesquisa crítica de colaboração” (PCCol), para ampliarmos nosso conhecimento sobre essa base metodológica, posto que pretendíamos usá-la na pesquisa. Objetivamos entender os resultados obtidos por meio dessa metodologia. Consideramos que a tese de Oliveira (2021) seria significativa, pois estuda a formação docente na perspectiva da PCCol. Assim, consideramos que as pesquisas mencionadas seriam uma boa base para começarmos nossos estudos. Dessa forma, iniciamos as leituras aprofundadas de cada uma delas.

Carmona (2021) analisou uma sequência didática, cuja atividade social, organizada a partir da pedagogia dos multiletramentos, era visitar parques públicos, engajando os alunos na “vida que se vive” (MARX e ENGELS, 2006, *apud* CARMONA, 2021), para, em seguida, propor uma formação de professores com o objetivo de encorajá-los a trabalhar de forma homóloga em suas aulas. Essa pesquisa ainda não está disponível no BDTD, mas tivemos acesso a ela, tendo sido a única a mencionar o “multiletramento engajado com as questões sociais” (CARMONA, 2021, p.125). Contudo, o multiletramento engajado não foi, nesse trabalho, considerado como uma prática pedagógica da maneira como Liberali (2022) o descreve. A autora focaliza a pedagogia dos multiletramentos do Grupo de Nova Londres (GNL, 2000) e os conceitos de atividade social (LIBERALI, 2009a).

A pesquisa de Carmona foi realizada durante a pandemia de COVID-19, em aulas virtuais síncronas de língua inglesa, para alunos do 8º ano de uma escola particular de São Paulo. A pesquisadora lançou mão da análise multimodal (GNL, 2000) e da Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2011) para entender de que forma o momento histórico da pandemia de COVID-19 contribuiu para a ampliação da reflexão crítica dos alunos. Carmona (2021, p.122) conclui que os multiletramentos

[...] auxiliaram os participantes a estabelecerem relações entre os conhecimentos locais e globais acerca da visita aos parques públicos [além de se sentirem] motivados a compartilhar seus sentimentos em relação às condições sociais que estavam vivenciando no distanciamento social e apontar possibilidades para mudar o cenário atual.

Carmona pesquisou autores que trabalharam no contexto do ensino de língua inglesa, seja por meio dos multiletramentos ou das atividades sociais, nenhum dos quais está

relacionado em nosso quadro de pesquisas correlatas, uma vez que não pretendemos enfatizar o ensino de língua inglesa.

A tese de Oliveira (2021), “Formação docente em uma escola quilombola na perspectiva da pesquisa crítica de colaboração”, nos interessou por sua base metodológica, contribuindo para ampliar nosso entendimento sobre PCCol, mesmo que a pesquisa aqui apresentada não tenha focalizado a reflexão crítica dos docentes, como fez o autor. Seus resultados mostraram que incentivar a criticidade dos professores implica em uma transformação em sua prática didática, favorecendo e transformando a comunidade pesquisada (OLIVEIRA, 2021). Assim, a pesquisa apresentada nesta dissertação busca, por sua vez, a partir da análise dos dados, observar a construção da colaboração crítica com o objetivo de, por meio dela, transformar as relações dentro da comunidade escolar.

Nabôas (2020), em sua dissertação “A formação de formadores por meio dos multiletramentos em uma Diretoria de Ensino da rede pública estadual de São Paulo”, não pretendeu trabalhar em cadeia criativa (LIBERALI, 2018c) para que os professores coordenadores pedagógicos (PCP) difundissem essa metodologia em suas escolas. A pesquisadora optou por encontrar uma maneira de engajar esses profissionais, 36 ao todo, recém iniciados na função, nas discussões das formações realizadas por ela própria na Diretoria de Ensino da Região Guarulhos Sul.

Nabôas também cita Barrozo, que pesquisou os multiletramentos como forma de desencapsulação curricular. Apesar de terem sujeitos e objetivos diferentes, os multiletramentos e a PCCol perpassam ambos os estudos, tanto na metodologia como na análise de dados. Como resultado, Nabôas aponta que “a formação continuada do professor coordenador pedagógico não é construída por acúmulo de cursos, mas por meio de uma reflexão crítica sobre sua prática” (NABÔAS, 2020, p.27), reflexão esta encorajada por meio dos multiletramentos.

Teles (2018), Manzati (2018), Barrozo (2019) e Silva (2019) analisaram o programa Digitmed em suas pesquisas. Suas explicações nos deram o panorama no qual o programa estava inserido, nos ajudando a entendê-lo de forma cronológica.

Teles (2018), em sua tese “Adolescentes agentes e dessilenciados? O movimento da argumentação no Digit-M-Ed Parnaíba”, relata como o programa Digit-M-Ed foi implementado em São Paulo, na PUC-SP, desde a concepção do projeto, em 2010, até seu início em 2012. Explica sua fundamentação teórica e como são feitas a coleta e a análise de dados. Importante ressaltar que os estudos do Digitmed estão firmados em uma perspectiva

crítico-colaborativa (MAGALHÃES, 2011). O autor busca sustentação nessa perspectiva da colaboração crítica, e aponta como implementou o programa em escolas do Piauí. Analisa a argumentação durante dois encontros, cujos sujeitos são alunos, pais, professores e coordenadores de escolas públicas. A análise de dados é apoiada nas categorias de argumentação, fundamentadas em Liberali (2018a). Observar como o autor organiza as categorias de análise em argumentativo-discursiva, argumentativo-verbal e argumentativo-multimodal contribuiu para nossa reflexão sobre como e quais categorias pretendemos estabelecer na pesquisa.

Vale notar que Teles (2018, p.146) observou a dificuldade em estabelecer uma argumentação colaborativo-crítica entre os sujeitos da pesquisa, pois eles acabavam por reproduzir a forma de transmissão de conhecimento à qual estavam acostumados. Houve indícios de colaboração e de resistência ao silenciamento por parte dos alunos, como pretendia o autor. Ele conclui, o entanto, que, para alcançar uma colaboração crítica efetiva e consciente, é necessário um trabalho rigoroso em relação ao planejamento do projeto, à escolha dos temas e aos papéis assumidos pelos membros participantes.

Manzati (2018), em “Projeto Digit-M-Ed - Hiperconectando: alunos como formadores no ambiente escolar”, contextualiza o programa Digitmed de 2013 até 2016. Em sua dissertação, objetiva identificar se houve modificação na participação dos alunos no ambiente escolar, motivada por sua participação no projeto (p.22). Para tanto, escolheu uma das escolas participantes do programa, escolha esta que ocorreu por meio da observação do pesquisador para perceber se em alguma das escolas havia um movimento de transformação curricular sendo desenvolvido (p.55). Em etapa subsequente, realizou entrevistas semiestruturadas com professores, coordenadores, diretores e alunos. Essa pesquisa nos interessou também pela forma da análise de dados, organizada em três categorias: enunciativa, discursiva e linguística. O autor busca, por meio da análise discursiva, observar como é a interação entre os sujeitos, e destaca as palavras que mostram, por exemplo, as relações de poder entre professor e aluno no decorrer das discussões propostas nos encontros do Digitmed e como esses contextos podem ser modificados (p.43).

Teles (2018) observou se houve dessilenciamento durante os workshops. Manzati (2018) buscou, também, essa transformação no modo de agir e argumentar dos alunos, porém por meio de entrevista com os participantes, observando como eles próprios analisam essa trajetória de mudança pessoal. O último observou “transformações avassaladoras” (MANZATI, 2018, p.83) realizadas pelo programa Digitmed.

Na pesquisa intitulada “Os multiletramentos para a desencapsulação curricular no contexto do Projeto Digit-M-Ed 2017”, Barrozo (2019) cita os estudos de Teles (2018) e Manzati (2018), e amplia o panorama do projeto até 2017, ano em que coletou os dados para sua pesquisa. A autora traz como categoria de interpretação de dados os conceitos teóricos da Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, [2000] 2021) e a Desencapsulação Curricular (LIBERALI e BORELLI, 2015). Ela analisa a temática “carnaval na praça Roosevelt”, permeada pelas etapas da Pedagogia dos Multiletramentos: prática situada, instrução evidente, enquadramento crítico e prática transformada, e conclui que “as relações nos contextos sócio-histórico-culturais da vida escolar e sua relação com a vida fora dela são um campo fértil para a possibilidade de se aprender a agir no mundo” (MANZATI, 2018, p.132). A autora menciona que não é fácil implementar os multiletramentos nas escolas, tão acostumadas a um ensino reprodutivo e repetitivo.

Silva (2019) tomou como referências, em seus estudos correlatos, Teles (2018) e Barrozo (2019), para compreender o projeto Digitmed; e foi além, contextualizando-o até 2019. Essas pesquisas nos dão parâmetros para compreender como o programa foi instituído e como ocorreu sua evolução até 2019, explicando como era realizado, os assuntos que eram abordados, seus participantes. Ao entender o Digitmed, começamos, também, a compreender a fundamentação da Brincada do Brincar, que surgiu a partir dele. Outrossim, o resultado das análises de Silva (2019, p.8) evidenciou que a participação dos sujeitos no Digitmed provocou sua transformação, “permitindo [aos participantes] o desenvolvimento de uma postura crítica colaborativa em face às problemáticas apresentadas”.

Partiremos desse pressuposto para, após analisar se e como ocorre essa colaboração crítica na construção do curso “Multiletramento Engajado: currículo como trans(formação)”, propor uma formação homóloga nas escolas, pensando o ME como uma maneira de formar cidadãos mais críticos, conscientes e atuantes sobre a realidade que os cerca.

Quadro 1: Pesquisas correlatas

AUTOR	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO	TIPO
ARAÚJO, P. P. B. de O.	O diálogo crítico-colaborativo na formação de professores: ambivalências na representação da identidade docente na produção de materiais didáticos	2018	Universidade Federal de Campina Grande/Projeto Brincadas	Dissertação

Continua na próxima página

Continuação Quadro 1

AUTOR	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO	TIPO
TELES, F. A. R.	Adolescentes agentes dessilenciados? O movimento da argumentação no Digit-M- Ed Parnaíba -PI	2018	PUC/SP	Tese
MANZATI, G. R.	Projeto Digit-M-Ed - Hiperconectando: alunos como formadores no ambiente escolar	2018	PUC/SP	Dissertação
SILVA, S. B. dos S.	Multiletramentos como instrumentos para desencapsulação curricular	2019	PUC/SP	Dissertação
BARROZO, L.	Os multiletramentos para a desencapsulação curricular no contexto do Projeto Digit-M-Ed 2017	2019	PUC/SP	Dissertação
NABÔAS, L. Q. A.	A formação de formadores por meio dos multiletramentos em uma Diretoria de Ensino da rede pública estadual de São Paulo	2020	PUC/SP	Dissertação
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	PUC/SP	Dissertação mestrado profissional
OLIVEIRA, A.D. de	Formação docente em uma escola quilombola na perspectiva da Pesquisa Crítica de Colaboração	2021	Universidade Federal de SP	Tese

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022)

As pesquisas correlatas supracitadas nos deram subsídios para começar a elaborar este trabalho, não só para delinear o que seria mais importante para nossos estudos, mas também para observar quais perspectivas já haviam sido estudadas sobre os temas: multiletramento, pesquisa crítica de colaboração, multiletramento engajado, formação de professores e colaboração crítica. Tais pesquisas ampliaram nossa visão sobre os temas e, ao longo dos estudos, fomos aprofundando alguns deles e trilhando outros caminhos.

Na próxima seção abordaremos a fundamentação teórica que ficou definida como sendo a mais apropriada para os rumos que esta pesquisa tomou. São elas: formação crítica de formadores, grupos sociais, colaboração crítica e argumentação multimodal.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção objetiva apresentar os aportes teóricos que embasam a compreensão e a análise dos dados coletados nesta pesquisa. Discorreremos sobre a Formação Crítica de Formadores (FREIRE, 1996; MAGALHÃES, 2014; LIBERALI e FUGA, 2014), Grupos (MARTÍN-BARÓ, 1999, 2017; SHAW, 1971), Colaboração (FULLAN e HARGREAVES, 2000) e Colaboração Crítica (MAGALHÃES, 2011), assim como Argumentação Multimodal, centrada nos estudos sobre Argumentação (LIBERALI, 2018a, 2018b) e Multimodalidade (KRESS, 2000, 2010; VAN LEEUEWN, 2005; KRESS e VAN LEEUWEN, 2006), que nos apoiarão na análise dos dados.

2.1 Formação crítica de formadores

Se queremos alunos que sejam agentes de transformação (VIANNA e STETSENKO, 2011), é necessário oferecermos uma educação crítico-colaborativa, argumentativa, em que os alunos não estejam à mercê de uma educação bancária (FREIRE, 1996), de um currículo hierarquizante, que não oportunize uma discussão sobre a realidade ou que não considere suas vivências como seres sociais. Jordão (2014) parte do mesmo princípio ao sustentar que professores e alunos devem decidir, juntos, “o quê, quanto, quando, como e para quê aprender e ensinar na escola” (JORDÃO, 2014, p.141). Para Freire (1996), a formação docente deveria abranger saberes acerca da prática educativo-crítica. Leitão (2011, *apud* MAGALHÃES, 2014) acredita que a argumentação na educação proporciona problematizar e refletir sobre pontos de vista distintos. Clavijo-Olarte e Sharkey (2017) vão na mesma direção, mas enfatizam o fato de que as situações abordadas em aula devem estar conectadas à realidade diária e aos interesses dos alunos. As autoras ainda mencionam que “letramento envolve uma compreensão crítica da realidade” (p.178).

Para tanto, é imprescindível que os professores revejam sua posição nesse contexto e atuem conscientemente para formar cidadãos mais reflexivos. Isso é possível a partir do momento em que formamos professores também mais críticos, o que torna essencial a discussão sobre a formação crítica dos professores. Formação, na visão de Placco e Souza (2018, p.14), é

[...] um conjunto de ações integradas, intencionalmente planejadas e desencadeadas pelo formador [o coordenador pedagógico, responsável pela formação dos professores], voltadas ao(s) grupo(s) [de professores] pelo(s) qual(is) é responsável, para promover mudanças na ação dos formandos.

Os professores, por sua vez, estão muito acostumados a trabalhar em isolamento, de forma individualista, talvez por receio de julgamento, talvez pelas atribuições do fazer docente (FULLAN e HARGREAVES, 2000). Independentemente desses ou de outros motivos, é difícil instaurar uma cultura de colaboração entre os alunos quando os próprios professores não o fazem. Nesse sentido, Fullan e Hargreaves (2000) ressaltam a colaboração como forma de romper as barreiras do isolamento. Little (*apud* FULLAN e HARGREAVES, 2000) afirma que o trabalho conjunto, como planejamento, observação e tutoramento, por exemplo, é uma forma eficaz de colaboração. Na mesma direção, Fullan e Hargreaves (2000, p.66) afirmam que

[...] o trabalho conjunto implica e cria uma interdependência mais forte, uma responsabilidade compartilhada, um comprometimento e um aperfeiçoamento coletivos e uma maior disposição para participar da difícil tarefa de **comentar e criticar** [grifo nosso].

Para atingirmos esse objetivo, a formação crítica do formador é imprescindível para se fomentar uma cultura crítico-colaborativa no ambiente escolar e isso só é possível saindo do isolamento. Hargreaves e Fullan (2012) acreditam que as escolas devem transformar o ensino em uma profissão mais colaborativa e colegiada, com os docentes trabalhando como parte de um grupo. Passos (2016) vai na mesma direção, ao afirmar que grupos colaborativos são espaços de formação docente que incentivam a criticidade e a reflexão, além de tirar o professor de seu isolamento. Para além do isolamento, Magalhães (2011) acredita que a colaboração é uma forma de os professores compreenderem melhor o mundo e participarem concretamente, de forma mais crítica, das interações em salas de aula.

Entretanto, uma mudança de cultura só se efetiva ao longo do tempo e com um esforço coletivo, por meio de uma formação continuada⁶. Freire defende a formação permanente dos professores como um momento fundamental para a “reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”

⁶ Prada (1997) diferencia formação continuada de formação permanente. A formação continuada é considerada como aprofundamento na educação formal e a formação permanente tem como objetivo a formação geral da pessoa, não somente ao conhecimento formal. Nessa pesquisa, usaremos o conceito de formação continuada, por ser este o termo comumente usado nas formações docentes, tanto por instituições públicas como privadas.

(FREIRE, 1996. p.21). Smyth (1992) considera que o professor consegue reconstruir seu fazer docente quando se apropria do processo reflexivo a fim de se posicionar no mundo. Entretanto, como Clavijo-Olarte e Sharkey (2017) apontam, tornar-se um educador crítico é um processo.

Refletir, argumentar, comentar, criticar e reconstruir, como vimos, são os objetivos de uma formação crítica do formador para reconstruir sua práxis educativa. Para atingirmos esse fim, acreditamos ser imprescindível implementar uma cultura crítico-colaborativa no ambiente escolar. Porém, primeiramente, faz-se necessário tirar o professor de seu isolamento, criando formas de trabalho conjunto.

Uma possibilidade para viabilizar a construção desse ambiente escolar almejado é criar grupos (MARTÍN-BARÓ, 1999) que sejam colaborativos, uma vez que eles “qualificam a trajetória profissional dos professores e permitem colocá-los em constante aprendizagem docente decorrente do desenvolvimento da reflexão e da crítica sobre si e sobre suas práticas” (PASSOS, 2016, p.165).

É sobre o conceito de grupos que trataremos na próxima subseção.

2.2 Grupos sociais

Há diferentes definições para grupo. A mais geral e simplista delas é a do dicionário: “conjunto de pessoas ou de objetos reunidos num mesmo lugar, que formam um todo”⁷. Para Freud, os grupos são de ordem afetiva, onde um ou uma líder exerce o papel parental e os membros se unem fraternalmente (MARTÍN-BARÓ, 1999). Lewin não enxerga essa hierarquização e sustenta que há um vínculo de mútua dependência entre os integrantes (*apud* MARTÍN-BARÓ, 1999). Para Martín-Baró (1999), independentemente da hierarquização ou não dos membros, o fundamental é entender aquilo que determina que um aglomerado de pessoas seja um grupo. Segundo o autor, a dificuldade em se estabelecer o que é um grupo está em definir qual característica integra seus membros, e aponta que há uma interdependência entre os constituintes, pois grupos “ocorrem na vida real, têm uma história e afetam significativamente as pessoas”⁸ (MARTÍN-BARÓ, 1999, p.205). Shaw (1971), considera seis critérios fundamentais para a formação de grupo:

1. **percepção de seus membros:** os integrantes devem ter consciência sobre o que os une;

⁷ Dicionário Aurélio *online*, Disponível em: <https://www.dicio.com.br/grupo/>. Acesso em: 25 set. 2022.

⁸ Tradução livre, pela pesquisadora, para o original: “*ocurren en la vida 'real', tienen una historia y afectan significativamente a las personas*”.

2. **motivação em comum:** os membros devem ter suas necessidades e/ou interesses individuais satisfeitos; estar no grupo deve ser gratificante;
3. **metas comuns:** segundo Alexandre (2002), elas podem ser a curto ou longo prazo e isso pode determinar o tempo de existência do grupo, mas a meta é única a todos;
4. **organização:** ordenamento e conjunto de regras específicas do grupo, como horários de reuniões, formas de registro dos temas nelas tratados, entre outras;
5. **interdependência:** a realização das metas do grupo requer uma comunicação entre os participantes, um entrelaçamento de ideias e de tarefas a serem executadas;
6. **interação:** relação e participação entre os indivíduos do grupo, que “se transformam e transformam o grupo, produzindo o próprio grupo” (LANE, 1989, p.89).

Essa interação se dá no processo de organização do grupo, quando os membros assumem diferentes papéis e realizam tarefas, aspecto que Lane (1989) denomina “práxis grupal”. São diversos os pontos que podem sustentar a existência de um grupo, entre eles, a solidariedade e a cooperação, que viabilizam a coalizão de membros do grupo em algumas motivações em comum, fortalecendo a interação e a interdependência entre os integrantes (ALEXANDRE, 2002). Pelo prisma interacional, o grupo também deve ser visto em seu caráter dialético, pois, se, por um lado, o grupo é mais forte do que seus integrantes, devendo ser observado em sua totalidade na integração entre as pessoas, por outro, ele não existe sem a individualidade de seus partícipes (MARTÍN-BARÓ, 1999). Frente a essas discussões, Martín-Baró define grupo como “uma estrutura de vínculos e relações entre pessoas que canaliza, em cada circunstância, necessidades individuais e/ou interesses coletivos” (MARTÍN-BARÓ, 2017, p.249). Na visão do autor, são três as dimensões que definem o grupo: identidade, atividade e poder.

Para Placco e Souza (2017, p.13), identidade é um “processo constituído nas interações com os outros”. Aqui as autoras definem a identidade individual, mas também poderiam se referir à identidade grupal, pois esta é formada pela inter-relação dos membros do próprio grupo, assim como a relação entre diferentes grupos. Martín-Baró (2017) destaca, por identidade, a organização estrutural interna do grupo, como a divisão de tarefas e suas regras, bem como a consciência dos seus membros sobre seu “pertencimento ao grupo e, também, por meio do que o grupo é e exige, do que o grupo significa e pretende realizar” (MARTÍN-BARÓ, 2017, p.253). Percebemos, assim, que os critérios definidos por Shaw (1971), supracitados, estão subentendidos na compreensão de identidade grupal do autor.

A atividade de um grupo é definida por Martín-Baró (2017) como aquilo que o grupo realiza; não apenas as metas individuais dos participantes, como descrito por Shaw (1971), mas para além da dimensão pessoal, dando a mesma importância ao caráter social, ao que se produz para a sociedade.

Portanto, três elementos devem ser considerados em relação à atividade de um grupo: (a) o que é que o grupo faz, isto é, que tipo de atividade desenvolve e qual é a finalidade e orientação fundamental de seus objetivos; (b) como e quando o grupo atua, isto é, com que frequência ou intensidade, se há autonomia ou dependência; (c) qual é o efeito decorrente da atividade do grupo e sobre quem o efeito atua, se é sobre seus membros, sobre outros grupos ou setores da sociedade ou sobre ambos” (MARTÍN-BARÓ, 2017, p.259).

A dimensão do poder dentro do grupo e entre grupos é também importante para compreendermos sua constituição. Shaw (1971) define poder como a habilidade de uma pessoa exercer algum tipo de controle sobre outra ou outras. Lewin (1951, *apud* Shaw, 1971) classifica poder como uma relação de forças entre os membros do grupo, quando um integrante exerce essa força sobre o outro, quando resiste a ela. Martín-Baró (2017) vai nessa mesma direção, salientando o caráter dialético do poder, ao afirmar que ele só pode ser considerado nas relações sociais, seja dentro do próprio grupo ou nas relações intergrupais. O autor destaca, ainda, que os recursos de seus membros também são uma forma de estabelecer poder. Esses recursos podem ser humanos, como o saber, o número de participantes, ou materiais. As relações de poder dentro do grupo podem ser fonte de conflitos ou divergências. Como cada membro traz consigo seu histórico sócio-cultural, é comum que haja “choque e crise nos grupos” (ALEXANDRE, 2002, p.211), que estão em contínuo processo de mudança.

[...] é ao nível do desempenho **dos papéis que se reproduz a relação dominador dominado, a luta pelo poder**, e é, portanto, nesse nível que podem emergir os processos de oposição, negação, contradição e negação da negação, que constituem qualquer processo dialético (LANE, 1989, p.86).
[grifo nosso]

Essas relações são complexas e muito diversas, variando conforme a constituição de cada grupo. A pesquisa aqui apresentada descreverá o grupo LACE e, para nós, as contradições, negações, oposições são consideradas momentos de desenvolvimento individual e de crescimento para o grupo, em virtude de suas bases estarem fundadas no conceito de

colaboração crítica (MAGALHÃES, 2011, 2014; NININ e MAGALHÃES, 2017), abordado a seguir.

2.3 Colaboração Crítica

A concepção de colaboração considerada nesta pesquisa está pautada nos estudos de Magalhães (2011, 2014), Ninin e Magalhães (2017), Ninin (2018), que enxergam na colaboração crítica uma forma de desenvolvimento pessoal e profissional. Magalhães afirma que “colaborar é esse processo de construção com outros em que os sujeitos, como agentes, trabalham juntos na compreensão e na transformação de si mesmos, de outros e do mundo” (NININ e MAGALHÃES, 2017, p.632).

Hargreaves (2003) relata que a colaboração pode se tornar confortável, uma maneira segura dos profissionais trabalharem de forma a serem cordiais, concordando com os colegas, oferecendo comentários superficiais, mais interessados em manter a tranquilidade no ambiente de trabalho do que realmente se preocuparem se isso está, de fato, ajudando o desenvolvimento dos alunos. Outro aspecto importante para esse autor é quando a colaboração é imposta hierarquicamente, o que ele chama de *contrived collegiality*⁹. Nesse caso, a colaboração pode ser apenas para compartilhar angústias, práticas, materiais didáticos, raramente resultando em enriquecimento pessoal para os professores ou para os alunos. O autor acredita que, para expandir o conhecimento, é necessário buscar também contradições. Esse é o mesmo pensamento de Magalhães (2011), quando afirma que há desconforto na colaboração.

Colaborar não é compartilhar as mesmas opiniões nem aceitar todas as ideias, mas sim expor pensamentos, mesmo que diferentes, para, juntos expandirem sua compreensão, formando algo novo. Esse tipo de colaboração não pode ser confortável, pois a transformação surge na contradição. A colaboração faz com que o indivíduo atinja realizações que vão além dos limites individuais, pois juntam diferentes conhecimentos e habilidades para alcançar um objetivo comum (JOHN-STEINER, 2000) em diversas áreas de conhecimento, inclusive na educação, que é o foco desta pesquisa.

A colaboração crítica (MAGALHÃES, 2011) é mais profunda do que a colaboração apenas pela divisão de tarefas, pela complementaridade de saberes, por acreditar que os

⁹ *contrived collegiality* - traduzida livremente pela pesquisadora como colegiado artificial. Preferimos manter o original em inglês.

conflitos são fundamentais para o crescimento dos envolvidos (JONH-STEINER, 2000), bem como para o resultado das discussões, pois os envolvidos atingem algo novo, por meio de discussões embasadas em conhecimentos científicos e em vivências. Harvey também entende que a contradição não é negativa, podendo ser uma “fonte de mudança social e pessoal, da qual as pessoas emergem melhores do que antes¹⁰” (HARVEY, 2014, p.4). Ainda, para o autor, a contradição pode ser uma forma de encontrar soluções criativas e inovadoras para as situações em que nos encontramos. De acordo com Sannino (2010), as tensões e confrontos abrem espaço para que os indivíduos trabalhem suas contradições e conflitos coletivamente, indo ao encontro do que afirma Vasilyuk (*apud* SANNINO, 2010) de que alguns conflitos não podem ser resolvidos isoladamente.

Essas situações são propícias para a agência relacional, que, como aponta Edwards (2007), tem uma ênfase na responsabilidade coletiva, permitindo que se trabalhe em conjunto na busca por possibilidades.

Tendo como foco desta pesquisa a formação de professores, pensamos na colaboração crítica entre os pares para que isso reverbere na formação dos alunos, em seu desenvolvimento como cidadãos críticos e conscientes de sua atuação na sociedade.

Os momentos de encontro entre os formadores do Projeto Brincadas cria possibilidades para desenvolvermos a criticidade e pensarmos ações que podem levar às transformações dos sujeitos. Tendo em vista que os pesquisadores têm origens acadêmicas diferentes, é esperado que os conhecimentos, pensamentos teóricos e opiniões sejam divergentes, o que cria um território rico para a colaboração, afinal “colaboração e contradição organizam experiências coletivas pelas quais os seres humanos se constituem e se transformam constantemente e também aos seus contextos de ação” (NININ e MAGALHÃES, 2017, p.632).

Com o intuito de analisar os tipos de colaboração que ocorrem durante o planejamento do curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”, faz-se necessário um aprofundamento nos conceitos de argumentação e multimodalidade, uma vez que esses são fundamentais na articulação e na troca de saberes entre os sujeitos. Portanto, detalharemos os conceitos de argumentação e multimodalidade na próxima subseção.

¹⁰ Tradução livre, pela pesquisadora, para o original: “source of both personal and social change from which people emerge far better off than before”.

2.4 Argumentação Multimodal

Nesta subseção abordaremos como a argumentação (LIBERALI, 2018a) em consonância com os conceitos de multimodalidade (KRESS, 2000, 2006, 2010; VAN LEEUWEN, 2005; KRESS e VAN LEEUWEN, 2006) orquestram sentidos para construção de significados, criando uma miríade de possibilidades para colaboração crítica.

É pela argumentação que os diferentes pontos de vista são discutidos e sustentados pelos oradores. É o meio pelo qual a interação social acontece, é a “atividade estruturante de todo e qualquer discurso” (KOCK, 1984, p.23), este constituído por articulações argumentativas.

Na colaboração crítica o que se busca é um equilíbrio entre as vozes do discurso, sem que uma seja considerada superior às demais. Isso não significa ausência de conflito, mas um equilíbrio, em que se evite a hierarquização dos falantes, seja por sua relação professor / aluno ou doutor / doutorando, doutorando / mestrando. Todos devem ter as mesmas oportunidades de se expressar, de trocar de turno, sem que nenhuma ideia seja considerada menos importante.

O conflito é esperado, uma vez que a falta dele pode ser considerada como colaboração confortável, na visão de Hargreaves (2003). Perret-Clermont e Mirza (2009) vão ao encontro dessa ideia, ao citarem que, embora a argumentação tenha como pressuposto o confronto de ideias, as pessoas evitam esse tipo de situação para não desagradar o outro, não comprometer o relacionamento com os demais. Porém, apesar desse desconforto, afirmam as autoras que a argumentação pode aumentar a agência dos sujeitos, ao desenvolverem a responsabilidade social e democrática. Ainda, o confronto de ideias é observado como oportunidade para o aprofundamento de argumentos, o que pode resultar em crescimento pessoal dos envolvidos e uma fonte de superação. As autoras afirmam que “práticas argumentativas são recursos poderosos para lidar com as contradições cognitivas, dúvidas, controvérsias, decisões complexas, etc.” (2009, p.1).

Na mesma perspectiva, John-Steiner (2000) sustenta o valor do diálogo para a superação das diferenças e resolução de conflitos. Ninin e Magalhães (2017) seguem a mesma linha, ao afirmar que os processos dialógicos da argumentação potencializam as relações dos participantes e, conseqüentemente, ampliam as possibilidades de agências relacionais (EDWARDS, 2007, 2011) e transformativa (STETSENKO, 2019).

Em vista do exposto, a argumentação será central na análise das falas dos pesquisadores durante as reuniões de planejamento do curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”, uma vez que os discursos nos darão evidências se há ou não e como ocorre a colaboração crítica entre os participantes. Observamos as categorias que serão centrais para constatar essa relação dialógica, considerando os aspectos enunciativo, discursivo e linguístico, conforme os estudos de Liberali (2018a). Quanto ao aspecto discursivo, o entrelaçamento das vozes na construção do discurso será central para observarmos se e como ocorrem as divergências, se há ou não embasamento teórico para os esclarecimentos, concordância e discordância, entre outros aspectos, conforme quadro 2, organizado por Amorim (2016), embasado nos escritos de Liberali (2018a).

Quadro 2: Categorias de argumentação – articulação

Articulação (entrelaçamento de vozes dos participantes no discurso)		
Exórdio (abertura do tema ou introdução)	Apresentação de ponto de vista / tese (apresentação de uma posição)	Concordância (aceitação da ideia apresentada)
Pedido / apresentação de contra argumentação (solicitação ou apresentação de posição distinta da que está sendo discutida ou da que foi proposta por outro interlocutor)	Pedido / apresentação de sustentação (ocorrência de reprodução de uma voz de autoridade / apelo emocional / explicação - uma coesão ou relação necessária entre as ideias)	Pedido / apresentação de esclarecimento (solicitação e/ou apresentação de maiores detalhes sobre argumento de sustentação ou ponto de vista apresentado)
Questão controversa (criação de possibilidades de respostas com perspectivas diversas, que permitem aos interlocutores assumirem posicionamentos)	Discordância / contestação do ponto de vista (apresentação de oposição ao ponto de vista expresso)	Questões para entrelaçamento de falas (modos de questionar que contribuem para que os interlocutores percebam ou criem relações entre suas falas e as de outros participantes do evento)
Espelhamento (recolocação do que foi apresentado por outro interlocutor, de forma parafraseada ou reproduzida)	Acordo (tentativa de encontrar nova posição que aglutine diferentes posicionamentos, a partir de concessões)	Negação / refutação de argumento (não aceitação de suporte apresentado para ponto de vista, mesmo que o posicionamento do enunciador seja o mesmo daquele de quem nega o argumento)
Espelhamento com pedido de dis(cordância) (espelhamento como forma de recolocação da questão controversa, porém com uso do posicionamento de outro interlocutor)		

Fonte: Amorim (2016), com base em Liberali (2018a)

O aspecto linguístico será observado em conjunto com a articulação, uma vez que marcadores como modalização e entonação também dão pistas a respeito da colaboração. Utilizar a primeira pessoa do singular denota centralização, ao passo que a primeira pessoa do plural é mais inclusiva e corrobora a colaboração. O futuro do pretérito também denota sugestão e não imposição, como, por exemplo, os verbos *poderia*, *seria*, que podem ser observadas na apresentação de ponto de vista. Dessa forma, abordaremos os seguintes mecanismos das características linguísticas nesta pesquisa, embasados em Liberali (2018a, p.74-78):

- **mecanismos de coesão verbal:** dizem respeito aos processos relacionais, materiais, mentais, verbais, à temporalidade: presente/simultaneidade, passado/anterioridade, futuro/posterioridade;
- **mecanismos de coesão nominal:** envolvem iniciar uma nova unidade de significação, retomada da unidade de significação;
- **mecanismos de conexão:** relacionados aos modos de encadeamento das ideias, ao uso de conectivos de sequência, de temporalidade, contraposição, consequência, oposição;
- **mecanismos de troca de turnos:** momentos de iniciação de tópicos, de andamento da discussão, ordem de quem vai falar, tomada de turno pelos participantes.
- **mecanismos de distribuição de vozes:** marcados pela presença de posicionamentos enunciativos, com marcas do eu, com o uso de primeira pessoa do singular, pronomes e adjetivos possessivos, e marcas de nós, com o uso da primeira pessoa do plural;
- **mecanismos de proferição:** marcados pela entonação da voz, ritmo da fala, pausas, características relacionadas à voz;
- **mecanismos conversacionais:** marcados pelo uso de interrogação, para conhecer a ideia do outro, pedir sugestões, complementação de ideias, permeabilidade - combinação de diferentes falas, exclamação;
- **mecanismos de interrogação:** momentos em que os atores podem pedir esclarecimentos ou complementos de ideias;
- **mecanismos de modalização:** indicadores de intenções, sentimentos e atitudes do locutor;
- **mecanismos não verbais:** marcados por acenos, gestos, expressões faciais, uso de emojis, essenciais para a análise multimodal.

Ainda dentro dos aspectos linguísticos, as modalidades de coconstrução apontadas por Miascovsky (2008), embasada em Pontecorvo (2005, *apud* LIBERALI, 2008a), e organizadas

por Liberali (2018a), presentes no quadro 3, também nos proporcionarão observar se e como acontecem as interações entre os participantes, durante as reuniões.

Quadro 3: Aspectos linguísticos da argumentação - Modalidades de coconstrução

Modalidades de coconstrução	
interações	características
elípticas	uso de muita adjetivação nenhum interlocutor completa a frase o fio condutor do raciocínio não se perde o fio condutor do discurso passa de um interlocutor para o outro
complementação da asserção (sentential cooperation) *denominada de síndrome dos três sobrinhos do Pato Donald	cada interlocutor fala um pedaço da frase e, ao final, a frase se completa
complementação	retomada de um tema introduzido por outro interlocutor para incluir acréscimos, variações, elaborações: cada interlocutor fala um pedaço da frase e, ao final, a frase se completa

Fonte: Liberali (2018, *apud* MIASCOVSKY, 2008)

Este entrelaçamento de vozes que ocorre na argumentação pressupõe a colaboração, uma vez que os sujeitos se engajam para a produção coletiva de conhecimentos, “indo além do que poderiam ir sozinhos” (LIBERALI, 2018a, p.108). Na mesma direção, Ninin (2018, p.78) aponta a colaboração como “um processo interacional de criação compartilhada, mediatizado pela linguagem, que nasce de uma prática social entre indivíduos em busca da reconstrução e da reorganização de saberes em um dado contexto”.

Dessa forma, a maneira como a argumentação é construída nas interações é fundamental para observarmos a colaboração entre os participantes. A autora aponta os seguintes princípios para negociação de significados entre os interlocutores:

- **responsividade:** explicitar pontos de vista em busca de articulação com os pontos de vista dos demais participantes, em direção a uma definição ou a uma reflexão em comum;
- **deliberação:** expressar-se com clareza, argumentar e contra argumentar sobre pontos de vista;
- **alteridade:** compreender as diferenças, entender o posicionamento do outro mesmo que para isso precise distanciar-se de posicionamentos pessoais;

- **ponderação:** pensar no coletivo, no interesse do grupo acima dos interesses pessoais, avaliar posicionamentos, porém sem “deixar de tratá-los com humildade e cuidado” (NININ, 2018, p.79);
- **mutualidade:** gerar espaços para que os participantes se pronunciem, participem, indo ao encontro do que afirma Magalhães (2011), de que todos devem ter voz e vez para se posicionar;
- **interdependência:** envolver-se uns com os outros, por meio de diferentes posicionamentos, dependentes entre si no sentido de pensarem e criarem algo juntos.

O engajamento ou a falta dele podem ser percebidos por meio de dois movimentos discursivos: expansão dialógica ou contração dialógica. No primeiro movimento, a discussão é incentivada, é aberta com questionamentos e possibilidade de esclarecimentos. No segundo, a discussão é inviabilizada “fechando possibilidades de negociação com outros pontos de vista” (NININ, 2018, p.46).

Acreditamos que as categorias de argumentação de Liberali (2018a) e os princípios de colaboração de Ninin (2018) serão complementares e propiciarão uma análise dos dados mais abrangente no que se refere à colaboração entre os pesquisadores.

A argumentação, geralmente, está relacionada à fala e à escrita, porém, outros recursos se fazem necessários para que os significados sejam interpretados em sua totalidade. Kress fugiu da dicotomia fala/escrita para produção de sentidos e pesquisou como os diferentes modos: visual, sonoro, espacial, gestual e textual influenciam a construção de significados. Dessa maneira, a argumentação analisada nessa orquestração multimodal proporciona uma análise mais aprofundada dos sentidos produzidos.

A multimodalidade nos dará suporte para a análise dos dados, uma vez que os gestos das mãos, dos ombros, o movimento da cabeça, as expressões faciais, a direção do olhar, a escolha de palavras, o tom de voz, o ritmo, a entonação e até o silêncio transmitem significados para a comunicação. “As características dos atos discursivos se combinam com outras, não-linguísticas e características contextuais para criar atos de comunicação multimodal” (VAN LEEUWEN, 2005, p.122). Bezemer e Jewitt (2018) afirmam que multimodalidade é o estudo de como diferentes formas de criar significados são combinadas para formar um todo multimodal, o que, para Lemke (2010), é algo “muito maior do que a soma das partes” (p.456), uma vez que os diferentes modos se complementam, formando algo novo. Portanto, para o autor, os significados nunca são construídos de forma isolada, ficando, dessa maneira, interligados e difíceis de serem analisados separadamente.

Os recursos apontados por Van Leeuwen (2005), por não serem considerados pré-estabelecidos, mas dos quais os comunicadores lançam mão para construir significados, são utilizados por um determinado grupo de pessoas, uma determinada comunidade, indicando uma representatividade específica. Bezemer e Abdullahi (2019, p.13) confirmam esta diversidade de conceituações da multimodalidade e acreditam que “outras possibilidades de representações possam surgir para responder a diferentes necessidades das comunidades de pesquisa”.

Por exemplo, a carpa, peixe que, para os orientais é um símbolo de sabedoria, virilidade e boa sorte, é, para os ocidentais, apenas um peixe ornamental. Os gestos também têm significados diferentes; por exemplo: em italiano, juntar as pontas dos cinco dedos de uma das mãos e balançá-la para baixo e para cima significa ‘como assim?’. Os gestos devem ser relevantes a quem os utiliza e entendidos pelo interesse e significado que se quer transmitir (VAN LEEUWEN, 2005). Destacamos, ainda, que os modos de comunicação são considerados igualmente relevantes na criação de sentidos, saindo da dicotomia entre verbal e não-verbal, oral e escrita, e sem presumir que a linguagem oral seja mais importante que as demais (BEZEMER e JEWITT, 2018).

Nesta pesquisa, as linguagens verbal e não verbal terão maior relevância, pois será feita a análise dos vídeos das reuniões. A orquestração entre voz e gestos constrói sentidos; “um mundo de significados é originado em alguns momentos de imagem mais música mais gesto mais tom de voz - a multimodalidade desses canais de comunicação juntam uma gama enorme de referências culturais em poucos segundos” (KRESS, *apud* COPE e KALANTISIS, 2000, p.141)¹¹. Tal como “o franzir da testa denotaria desaprovação” (VAN LEEUWEN, 2005, p.3) ou estranhamento como reação ao que foi ouvido do interlocutor.

Esses modos, em conjunto com a argumentação, nos darão o suporte para analisar se há e como acontece a colaboração entre os pesquisadores, durante as reuniões de planejamento do curso, partindo da visão de Liberali (2020, p.177), de que a integração dos aspectos multimodais à argumentação propicia “processos mais críticos de produção de sentidos e significados”.

Destarte, serão observados como os modos gestos e voz orquestram-se para transmitir significados, para entendermos se há uma harmonia entre os modos; afinal, é possível perceber se uma pessoa está concordando ou não com o que está sendo dito, a partir do

¹¹ Tradução livre, pela pesquisadora, para o original: Whole worlds of meaning are conjured up in a few moments of image plus music plus gesture plus tone of voice - the multimodality of these communications channels cramming huge amounts of cultural reference into a few seconds.

direcionamento de seu olhar, por exemplo. O olhar para cima indica desacordo. Um aceno de cabeça para cima e para baixo revela concordância. As palavras e os gestos podem estar dissonantes, o que nos dará pistas sobre a colaboração ou não entre os participantes. Assim, também, um olhar que se movimenta muito denota que a pessoa está lendo algo, pressupondo que esteja fazendo outra atividade que não a proposta na reunião.

Todos os encontros analisados ocorreram pela plataforma *Zoom*, fazendo com que os gestos ficassem limitados à parte superior do tronco, focando nos ombros, braços, rosto e mãos. Porém, trazem outras possibilidades de análise, como o fechamento da câmera, pelo participante, e a opção do analista de pausar o vídeo, em determinados momentos, para uma observação mais detalhada dos gestos de cada participante.

Lançaremos mão da análise multimodal das videogravações para observarmos a combinação dos recursos e a criação de sentidos, e também como se dão as relações entre os participantes, o que possibilitará perceber se essas relações levam ou não a uma colaboração crítica.

A metodologia da pesquisa está fundamentada na Pesquisa Crítica de Colaboração, sobre a qual trataremos na próxima seção.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesta seção, abordaremos as escolhas metodológicas para realização da presente pesquisa. Iniciaremos com a apresentação da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (MAGALHÃES, 2011). Em seguida, apresentaremos os procedimentos para produção e coleta de dados, bem como os instrumentos utilizados para tal.

3.1 Pesquisa crítica de colaboração - PCCol

Este estudo foi realizado por meio da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), buscando novos modos de pensar e agir para transformar, intencionalmente, os contextos e os participantes (LIBERALI, 2018a; MAGALHÃES, 2010, 2011), tendo como foco as transformações no contexto escolar.

A PCCol tem sua base fundamentada na dialética de Marx, para quem o homem influencia e é influenciado pelo meio no qual está inserido; e de Vygotsky, que, a partir dos estudos de Marx, pensa no sujeito como um ser dialógico, que só existe em relação com o outro e com o meio, formado sócio-histórico-culturalmente, mediado pela linguagem (VYGOTSKY, [1987] 1988). Assim, a PCCol tem como pressuposto, ser uma pesquisa que considera os pesquisadores, os pesquisados, as relações crítico-colaborativas construídas entre eles durante o processo de pesquisa, sempre relacionando os sujeitos ao momento histórico em que essas relações ocorrem. Desse modo, na PCCol, “o pesquisador não tem resposta pronta e os resultados não são lineares e nem sempre os esperados” (MAGALHÃES, 2018, p.29).

O trabalho do GP LACE tem como ponto central os pressupostos da PCCol, buscando desenvolver a criticidade em seus integrantes, por meio da participação coletiva em todos os projetos que desenvolve, uma vez que seu foco fundante é “a formação de educadores e alunos crítico-reflexivos” (LIBERALI *et. al.*, 2007, p.187) e esse processo começa dentro do próprio grupo, pois “cada participante age como um recurso a outros” (MAGALHÃES, 2018, p.24), processo que também é preconizado por Edwards (2007) na agência relacional.

Seria incoerente trabalhar com outra metodologia nesta pesquisa, pois participamos do LACE; tanto o grupo em si como alguns de seus integrantes são sujeitos desta pesquisa e suas interações são nosso objeto de pesquisa.

3.2 Participantes da pesquisa

Participaram do planejamento do curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação” 15 pesquisadores, além da coordenadora. Todos estão ligados ao Projeto Brincadas (PB) e, conseqüentemente, ao GP LACE – PUC-SP. O membro mais antigo do LACE – PUC-SP a participar da organização do curso entrou para o grupo em 2011 e os mais recentes se juntaram ao grupo em 2021. O quadro 4 apresenta um panorama geral dos pesquisadores, que concordaram e autorizaram a utilização de seus nomes reais na pesquisa.

3.2.1 Pesquisadores do GP LACE – PUC-SP

Quadro 4: Pesquisadores participantes das reuniões de planejamento do curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”

Pesquisadores	Características	Formação e área de atuação	Área de pesquisa	Local de residência	Ingresso no LACE
Fernanda Liberali	mulher branca, cisgênero, 54 anos	Pós doutora; Professora universitária da PUC-SP; coordenadora do GP LACE	Práticas discursivas na construção de patrimônios vivenciais	São Paulo	2002 (em sua fase embriônica)
Cristina Meaney	mulher branca, cisgênero, 57 anos	Doutoranda em LAEL; Formadora de Formadores	Argumentação na formação do professor na escola bilíngüe	São Paulo	2007
Feliciano Amaral	mulher branca, cisgênero, 45 anos	Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL); Coordenadora Pedagógica em escola de elite de São Paulo	Dessilenciamento	São Paulo	2010
Penélope Rodrigues	mulher branca, cisgênero, 48 anos	Mestre em LAEL, Professora de língua espanhola e formadora de formadores	Formação de Professores	São Paulo	2010

Continua na próxima página

Continuação Quadro 4

Pesquisadores	Características	Formação e área de atuação	Área de pesquisa	Local de residência	Ingresso no LACE
Viviane Carrijo	mulher negra, cisgênero, 36 anos	cursando pós doutorado em LAEL, autora de livros didáticos, professora de língua portuguesa e literatura	Língua portuguesa na formação de formadores	São Paulo	2014
Joyce Dias	mulher negra, cisgênero, 38 anos	Mestre em LAEL, diretora de escola da rede municipal de São Paulo e professora do EJA, em escola privada de São Paulo	Questões de raça na formação de professores de língua inglesa	São Paulo	2018
Sandra Santella	mulher branca, cisgênero, 40 anos	Mestre pelo Formep, doutoranda em LAEL; Coordenadora Pedagógica em escola da rede municipal de São Paulo	Formação de Formadores - cinema e educação	São Paulo	2018
Bianca Medeiros	mulher branca, cisgênero, 35 anos	Mestranda em LAEL, pedagoga, assistente de coordenação de cursos de pós graduação de uma faculdade em São Paulo; Atriz	Decolonialidade na formação docente	São Paulo	2019
Daniela Pellossi	mulher branca, cisgênero, 46 anos	Mestranda pelo Formep Professora de língua inglesa em escola privada de São Paulo	Colaboração crítica em grupos sociais	Santo André	2019
Luciana Modesto-Sarra	mulher branca, cisgênero, 42 anos	Mestranda em LAEL, professora de Ensino Fundamental na rede privada de São Paulo	Ações do Projeto Brincadas (1º sem. 2021), via Multiletramento Engajado como possibilidade para uma práxis decolonial	São Paulo	2019

Continua na próxima página

Continuação Quadro 4

Pesquisadores	Características	Formação e área de atuação	Área de pesquisa	Local de residência	Ingresso no LACE
Sandra Borges	mulher branca, cisgênero, 42 anos	Mestranda na St. Mary's University, no Canadá; Professora de inglês	Inglês como língua adicional	Canadá	2019
Christiane Novas	mulher branca, cisgênero, negra de pele clara, 33 anos	Mestranda em LAEL	Empoderamento feminino e multiletramento engajado	São Paulo	2020
Marina Tiso	mulher branca, cisgênero, 46 anos	Psicopedagoga, professora de português como língua de herança	Português como língua de herança	Canadá	2020
Rafael Peção	homem, branco, cisgênero, 42 anos	Mestrando em LAEL, Professor da rede municipal de São Paulo	Interconexões dos povos indígenas Guarani-Mbya, do Jaraguá-SP	São Paulo	2020
Alex Garrido	homem negro, cisgênero, 42 anos	Doutorando em Educação e Currículo, professor de biologia	Currículo como política histórica em um quilombo paulista, na cidade de Ubatuba	São Paulo; viagens regulares para Ubatuba, onde realiza a pesquisa no Quilombo da Caçandoca	2021
Claudia Paes	mulher branca, cisgênero, 57 anos	Pós doutora, professora universitária aposentada pela UFMT; Professora de LP para estrangeiros	Ensino-aprendizagem de línguas	Mato Grosso	2021
Larissa Mazuchelli	mulher branca, cisgênero, 35 anos	Cursando pós doutorado em LAEL, doutora em Linguística	Idadismo	Bragança Paulista-SP	2021

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Importante ressaltar que, apesar de estarem todos ligados ao LACE – PUC-SP no momento da pesquisa, cada participante tem um contexto histórico-social particular, que traz para suas relações no grupo. Conforme afirmam Zittoun *et. al.* (2007), os assuntos discutidos têm suas próprias representações sociais e são carregados de emoções e motivações. Aspectos tais que não podem ser dissociados do sujeito, e agregam-se às discussões, podendo dar origem a concordâncias ou a conflitos, mas que sempre colaboram para o crescimento dos envolvidos, pois, por meio deles, estes podem “atingir conjuntamente resultados negociados” (NININ e MAGALHÃES, 2017, p.632), o que é de grande valia para um ambiente crítico-colaborativo e para a PCCol, que busca a transformação dos envolvidos e é a base metodológica desta pesquisa.

No que se refere à multiculturalidade, nossa proposta vai de encontro às duas visões – multiculturalismo assimilacionista e multiculturalismo diferencialista ou monocultura plural (AMARTYA SEN, 2006, *apud* CANDAU, 2016) –, que visam, cada uma delas a seu modo, incorporar todos à cultura predominante, percebendo as diferenças, mas acabando por segmentá-las em grupos sociais distintos. Nossa visão está embasada na concepção de Candau (2016, p.20), que “propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas”.

Isso é observado na diversidade presente no grupo, com pesquisadores de diferentes raças, crenças e faixas etárias, como observado no quadro 4. Ademais, nossas ações visam ao trabalho coletivo, democrático e socialmente transformador, no sentido de respeitar e aceitar as diferenças, independentemente de origem, crença, gênero ou de quaisquer outras formas de segregação. Nesse contexto, essa diversidade sócio-histórico-cultural dos participantes torna possível ouvir diferentes vozes, diferentes modos de ser e agir, evitando julgamentos de valor, abrindo espaços para que diferentes posições sejam defendidas, sustentadas e questionadas a fim de atingir uma definição comum.

O fato de as reuniões e o curso serem à distância também viabilizou maior diversidade de pesquisadores, que participaram a partir de outras cidades, de outro estado e mesmo de outro país. Ainda, o grupo conta com pesquisas em uma grande variedade de áreas do conhecimento.

A multiculturalidade vai para além do contexto acadêmico. Cada participante tem diferentes trajetórias de vida, distintas realidades não apenas sócio-econômicas mas também de crenças religiosas, gêneros e interesses pessoais e profissionais dos mais variados.

Conhecimentos outros, dentre eles: quais ações realizarmos e qual a forma de elaborarmos as atividades, além de aspectos como divulgação das ações dos grupo nas redes sociais, elaboração da arte visual, do texto, edição de vídeos e imagens, postagens de conteúdos nas redes, organização das *lives* e dos documentos gerados, contribuem imensamente para as discussões. Assim, vídeos das *lives*, das aulas e das reuniões, textos do *chat*, materiais de referência incluídos e compartilhados no Google Drive do GP LACE, tradução simultânea de palestras e das Brincadas para os visitantes estrangeiros, brincadeiras teatrais e conceitos que as embasam, composição de músicas e apresentação musical em eventos do grupo, conhecimentos sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), permeiam as Brincadas, os conhecimentos teóricos e saberes outros, uma vez que os integrantes são formados em diferentes áreas do conhecimento e estão inseridos em contextos pessoais e profissionais distintos, o que contribui não só para a expansão do conhecimento do grupo, mas também para o desenvolvimento individual dos participantes.

Isso é corroborado na fala de Cristina Ramos (2023)¹², mantenedora de uma escola em São Paulo. Ela não participou do curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação, mas participa das ações do GP LACE, como o programa Digitmed, juntamente com alunos e professores de sua escola e da Brincada dos Gestores. Cristina acredita que participar das atividades do Projeto Brincadas foi enriquecedor e que as ações são “estratégias potentes para reorganizar um currículo de forma que fique mais democrático” e, assim, contribuir para um mundo melhor, “mais justo, acolhedor e inclusivo”.

A fala de Cristina Ramos reforça a visão de Freire (1996), para quem a escuta é primordial para que haja respeito nas relações; e a visão de Jordão (2014), sobre um ensino mais democrático. A mantenedora menciona que levou os assuntos trabalhados durante as Brincadas para serem discutidos e ampliados na escola. Assuntos que “muitos grupos se negam a conversar, a expor, a falar, a emitir opinião”, indo ao encontro do que propõem Clavijo-Olarte e Sharkey (2017) sobre a importância de se abordar [na escola] assuntos ligados à realidade dos alunos.

Nesse sentido, concordamos com o que Freire aponta, de que não devemos nos sentir superiores àqueles que são diferentes de nós, pois não os escutaríamos e sem a escuta não pode haver respeito (FREIRE, 1996) ou troca, tampouco a colaboração crítica. Ademais, o

¹² Cristina Ramos respondeu à pergunta da pesquisadora por meio do aplicativo WhatsApp, sobre como ela percebe a reverberação da participação do seu colégio no Projeto Brincadas.

conceito de “ecologia dos saberes” (SANTOS, 2009) propõe viabilizar saberes múltiplos, para além do conhecimento científico e reconhecer a pluralidade de conhecimentos para promover a “interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não científicos” (SANTOS, 2009, p.57).

Esse conjunto de habilidades articula-se, principalmente, aos aspectos de organização, interdependência e interação do grupo, mencionados por Shaw (1971), fator que, como visto anteriormente, fortalece a práxis grupal (LANE, 1989) e potencializa a colaboração e o aprendizado entre os membros do grupo. Os pesquisadores aprendem e ensinam, em constante escuta e colaboração, pois argumentam e questionam, dialogicamente, além de compartilhar saberes. Mobilizam-se para a realização das diferentes ações durante a organização, tanto do curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação” como de outros projetos do grupo.

3.2.2 Inscritos no curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”

O curso contou com 161 inscrições, dos quais: 91 professores – 30 da rede pública, 50 da rede privada, 1 professora aposentada, 1 professora universitária, 5 professoras que não estavam trabalhando no momento em que ocorreu o curso e 5 que não deram informação sobre o local de trabalho; 2 pessoas que trabalhavam em editora de livros didáticos, 25 estudantes de graduação, 18 gestores e 25 pessoas que não mencionaram sua área de atuação.

Havia inscritos de diversos estados brasileiros: Amazonas, Pará, Pernambuco, Paraíba, Bahia, Ceará, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Paraná e São Paulo. Isso nos revela tanto a abrangência da PUC-SP e do grupo LACE nas redes sociais, meio em que foi feita a divulgação do curso, como a mobilidade que um curso *online* proporciona.

No segundo encontro, 30 alunos estavam presentes, informação corroborada no artigo de Mazzucchelli e Liberali (2022, no prelo). Todos da área da educação: professores, alunos de graduação e um que trabalhava em editora de livros didáticos. O Zoom gera uma lista com as pessoas que entram nas reuniões, porém essa lista fica disponível por tempo limitado e, infelizmente, não conseguimos mais acesso a ela no momento da escrita desta dissertação. Assim, não conseguimos o nome de todos os participantes no dia do encontro sobre idadismo.

O quadro 5 destaca os inscritos presentes ao encontro sobre idadismo que estavam com a câmera aberta e que apareciam na primeira tela do Zoom. Os que apareciam nas demais

telas ou que estavam de câmera fechada são mais difíceis de identificar por meio da videogravação, uma vez que o vídeo se mantém na primeira tela todo o tempo. As demais informações provêm dos próprios alunos e foram retiradas da ficha de inscrição para o curso.

Quadro 5: Lista de inscritos no curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”, presentes no encontro sobre idadismo (câmera aberta)

Inscrito	Dados constantes na ficha de inscrição
Bel	Mestre, trabalha em editora de livros didáticos na cidade de São Paulo
Ekatherina	Professora de língua inglesa da rede privada de São Paulo
Eugênia	Professora de língua espanhola em uma cooperativa de professores, em São Paulo
Evelise	Estudante de graduação, residente em Mogi das Cruzes, SP
Fátima	Mestre, professora de ensino básico da rede privada de São Paulo
Karinne	Professora de ensino básico da rede privada de São Paulo
Marcelle	Estudante de graduação, do Rio de Janeiro
Rosélia	Entrou no curso após o início, sem ter preenchido a ficha de inscrição, portanto não temos dados
Sabrinna	Estudante de graduação, do Rio de Janeiro
Telma	Professora universitária em Mato Grosso do Sul
Vera	Professora de ensino básico na rede particular de São Paulo
Viviane	Professora de educação básica, não estava trabalhando no momento do curso; de São Paulo

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023)

Os participantes interagiram durante os encontros, participando das atividades propostas e, também, por meio do grupo de WhatsApp, criado para: (i) tirar dúvidas e discutir conceitos vistos em aula; (ii) agilizar a comunicação, sem precisar esperar o próximo encontro. Na próxima subseção abordaremos, mais detalhadamente, os procedimentos de produção, coleta e seleção de dados.

3.3 Procedimentos de produção, coleta e seleção de dados

Para seguirmos aos procedimentos de produção e coleta de dados, retomaremos os objetivos geral e específicos desta pesquisa, o quadro dos encontros a serem analisados e o recorte de dados que foi selecionado.

Nosso objetivo geral é **analisar a construção do curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”**, visando observar se e como acontece a colaboração crítica entre os pesquisadores durante o planejamento das aulas.

Para alcançar o objetivo proposto, as seguintes etapas foram necessárias:

1. descrever o grupo de pesquisa LACE;
2. descrever o “Projeto Brincadas: construindo o inédito viável em tempos de crise” (PB);
3. descrever o curso de extensão “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação” e as reuniões que serão analisadas nesta pesquisa;
4. oferecer um panorama geral sobre os participantes deste grupo de pesquisa;
5. analisar multimodalmente as gravações em vídeo das reuniões realizadas para planejamento do curso e;
6. discutir se e como a participação dos pesquisadores no planejamento do curso, bem como sua atuação no GP LACE, reverberam em sua prática cotidiana.

Ao analisarmos os dados, teremos como base metodológica a multimodalidade (KRESS, 2000, 2006, 2010; VAN LEEUWEN, 2005; KRESS e VAN LEEUWEN, 2006), e a argumentação (LIBERALI, , 2018a), sendo ambos complementares, uma vez que os gestos e demais modos de comunicação não verbal se unem ao discurso, orquestrando significados. Vale lembrar que tais aspectos não constituem uma ciência exata, cabendo diferentes interpretações às falas dos oradores.

Como se sabe, cada texto¹³ abre a perspectiva de uma multiplicidade de interpretações ou leituras: se, conforme se disse, as intenções do emissor podem ser as mais variadas, não teria sentido a pretensão de se lhe atribuir apenas uma interpretação, única e verdadeira (KOCH, 1984, p.161).

Nossos dados serão compostos das falas dos pesquisadores e demais participantes do curso “Multiletramento Engajado: Currículo como (trans)formação” pronunciadas nas três reuniões de planejamento que antecederam ao segundo encontro, cujo tema foi idadismo, e de algumas imagens dos vídeos das reuniões. Descreveremos o encontro sobre idadismo para proporcionar uma visão geral da materialização do planejamento.

Os dados produzidos foram coletados durante o período de organização e realização do curso “Multiletramento Engajado: Currículo como (trans)formação”, que aconteceu no

¹³ Texto, aqui, é entendido como “qualquer passagem falada ou escrita, capaz de formar um todo significativo, independente de sua extensão” (KOCK, 1984, p.22-3).

segundo semestre de 2021, no modo *online*, via plataforma *Zoom*, e foram gravados e arquivados no banco de dados do GP LACE – uma pasta do *Google Drive* – referente ao Projeto Brincadas, e compartilhado com os membros do grupo para fins de pesquisa.

Todo o planejamento e os encontros geraram mais de 30 horas de gravação, material que proporcionou a realização de outras três pesquisas, com recortes e objetivos distintos. Medeiros (2022) analisa o primeiro encontro, que teve como tema os conceitos de decolonialidade e currículo desencapsulado, visando à formação decolonial de educadores; Oliveira, em sua dissertação defendida no final de 2022 (portanto, ainda não consta no BDTD), intitulada “Multiletramento Engajado: na Formação de Educadores e de Formadores” analisa a *live* que sucedeu o primeiro encontro, debruçando-se sobre aspectos como a responsabilidade compartilhada no processo de formação, pautada na agência transformativa e na colaboração entre os organizadores – no caso desta *live*, os pesquisadores-formadores e os alunos. Novas, em sua pesquisa ainda em andamento, se debruça sobre questões de empoderamento feminino e multiletramento engajado. Para a pesquisa aqui descrita, foi feito um recorte do curso de modo que nos possibilitasse a análise qualitativa dos dados selecionados, ou seja, o segundo encontro do curso e as reuniões que o precederam para sua organização, conforme quadro 6.

Quadro 6: Reuniões de planejamento do segundo encontro e segundo encontro

Data	Tema da reunião e pesquisadores presentes
08/09/21	<p>Reunião de planejamento para organização do site do curso “Multiletramento Engajado: Currículo como (trans)formação” Presentes: Fernanda Liberali, Sandra Borges, Bianca, Rafael, Cristina Meaney, Sandra Santella, Luciana, Penélope, Christiane Novas, Daniela Pellossi, Viviane, Joyce</p>
23/09/21	<p>Reunião para planejamento do encontro de 18/10 Presentes: Daniela, Fernanda, Viviane, Bianca, Rafael, Claudia, Larissa, Luciana, Penélope, Feliciano, Alex, Sandra Borges.</p>
06/10/21	<p>Reunião de planejamento do encontro de 18/10 Daniela, Bianca, Penélope, Fernanda, Larissa, Luciana, Feliciano, Sandra Santella, Viviane, Rafael, Alex Convidados: Marcos e Andreia, do Observatório do Idadismo</p>

Continua na próxima página

Continuação Quadro 6

Data	Tema da reunião e pesquisadores presentes
13/10/21 ¹⁴	Reunião de planejamento do encontro de 18/10¹⁵ Presentes: Fernanda, Larissa, Viviane, Daniela, Sadra S., Cristina Meaney, Luciana, Chris Novas, Alex, Bianca, Sandra Borges, Joyce, Feliciano, Cláudia, Marcos (convidado), Alexandra, Penélope.
18/10/21	Segundo encontro síncrono - tema: Idadismo Presentes: Viviane, Larissa, Luciana, Cláudia, Fernanda, Chris Novas, Rafael, Feliciano, Cristina Meaney, Bianca, Sandra Borges, Sandra Santella, Alex
20/10/21	Discussão sobre o segundo encontro síncrono Presentes: Daniela, Fernanda, Viviane, Rafael, Bianca, Larissa, Chris Novas, Joyce, Sandra Santella, Cláudia, Sandra Borges, Cris,

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022)

Esses dados foram escolhidos para pesquisa pois, já tendo passado a organização prévia ao curso e o primeiro encontro, imaginou-se que os pesquisadores, inclusive os novatos, já estariam mais engajados e mais seguros em relação ao andamento do curso, e poderiam sentir-se mais à vontade para discordar, criticar, dar sugestões. Apesar do GP LACE existir, oficialmente, desde 2004, é um grupo muito flexível em relação ao ingresso de novos integrantes. Há pesquisadores que nele estão desde seu início; outros vão ingressando conforme iniciam seus estudos de pós-graduação ou mesmo como convidados. Logo, há membros que entraram em maio de 2021, estando no grupo há apenas 4 meses quando do início do evento objeto desta pesquisa.

Finalmente, para entendermos a visão dos pesquisadores participantes sobre colaboração crítica, realizamos um questionário, que foi enviado via *Google Forms*. Sobre esses instrumentos, discorreremos, a seguir.

3.3.1 Instrumentos de construção de dados

A coleta de dados deu-se a partir da análise das videogravações e dos questionários respondidos pelos pesquisadores, com vistas a observar se e como acontece a colaboração crítica entre os pesquisadores durante o planejamento das aulas e se / como isso se reflete durante as aulas.

¹⁴ Por problemas técnicos, esta reunião não pôde ser gravada.

¹⁵ Informações baseadas na ata de planejamento.

3.3.1.1 Videograções

As videograções foram feitas diretamente pelo aplicativo *Zoom*, por meio do qual ocorreram os encontros. Essas estão arquivadas no *Google Drive*, do GP LACE, compartilhado com pós-graduandos e quem mais as solicitar, para fins de pesquisa.

O uso de videogração é um facilitador para a coleta de dados, uma vez que é possível assistir às filmagens quantas vezes se fizerem necessárias, tanto para transcrever as falas como para observar aspectos multimodais, como gestos e expressões, assim como realizar uma análise mais detalhada da articulação entre aspectos verbais e não verbais constitutivos da interação. Segundo Belei *et. al.*, 2008, p.193,

Ao se examinar e interpretar os dados repetidas vezes, o pesquisador descobre novas interrogantes, novos caminhos a serem trilhados. Não é só ver os fatos e gestos da prática filmada, mas sublinhar a imagem, analisar com o cenário, com o ambiente de pesquisa e com o referencial teórico.

Outrossim, Kenski (2003, *apud* Belei *et. al.*, 2008) aponta que a videogração permite um maior grau de exatidão das informações coletadas, evitando questionamentos sobre a subjetividade dos dados, inclusive porque pode ser vista por outros pesquisadores, que podem corroborar os dados coletados.

Dessa forma, acreditamos que a videogração confere credibilidade à coleta de dados desta pesquisa, assim como o questionário, sobre o qual discorreremos, a seguir.

3.3.1.2 Questionário

Nesta pesquisa, referimo-nos ao questionário a partir da definição de Moreira e Caleffe (2008): “documento que contém um número de perguntas às quais os respondentes terão que responder”. Assim, o questionário foi elaborado no *Google Forms*, e o link para respostas, enviado por WhatsApp ao grupo criado para planejamento do curso “Multiletramento Engajado: Currículo como (trans)formação”. Dessa forma, já selecionamos os respondentes: membros do GP LACE – PUC-SP que participaram efetivamente da construção do curso, objeto desta pesquisa. As respostas a esse tipo de instrumento *online* assíncrono chegam eletronicamente, diretamente no aplicativo da pesquisadora, responsável pela elaboração das questões, juntamente com sua orientadora.

Vale ressaltar que o questionário faz parte das atividades que compõem o acervo do Projeto Brincadas. Além de serem utilizados nesta pesquisa, constituem, também, material de pesquisa do GP LACE, que se propõe a trabalhar as questões de colaboração crítica e vem se debruçando e escrevendo sobre o tema sistematicamente. Os respondentes e entrevistados são todos pesquisadores do GP LACE e autorizaram o uso dos dados coletados nesta pesquisa.

Tínhamos três objetivos quando da formulação das perguntas do questionário:

1. Identificar os respondentes. Para isso, foram elaboradas perguntas de múltipla escolha, o que, segundo Moreira e Caleffe (2008), facilita a ação dos respondentes, por ser possível responder mais rapidamente.
2. Entender a visão dos respondentes sobre colaboração. Para tal, foi feita uma pergunta aberta, “que pode proporcionar uma boa informação descritiva” (MOREIRA e CALEFFE, 2008, p.100). Realmente, as respostas foram descritivas e contemplaram a necessidade da pesquisa, conforme discutiremos na análise dos dados.
3. Entender a visão de colaboração que emerge do planejamento do curso “Multiletramento Engajado: Currículo como (trans)formação”. Para isso, foram feitas perguntas abertas; no entanto, as respostas não tiveram o mesmo efeito. Uma das perguntas versava sobre um momento específico de contradição durante o planejamento do curso e, apesar de esperarmos uma resposta descritiva, talvez por não ter sido respondida imediatamente após as reuniões, os pesquisadores não descreveram exatamente um momento de contradição, mas apenas apresentaram uma resposta afirmativa (sim), indicando a presença de momentos dessa ordem. Acabaram por descrever superficialmente como lidam com esses momentos, de forma genérica, sem especificar um acontecimento exato. Já imaginávamos que isso pudesse ocorrer, mas, como afirmam Moreira e Caleffe (2008), as respostas aos questionários podem ser superficiais. Entretanto, isso não foi um problema, pois as videograções suprimam a necessidade de uma descrição de contradições por parte dos entrevistados.

Posteriormente, percebemos a necessidade de realizar mais uma pergunta aos pesquisadores, que não fora contemplada no questionário. Para complementá-lo, foi feita uma conversa não estruturada, ao início da reunião do GP LACE, em 28 de fevereiro de 2023, detalhada na próxima subseção.

3.3.1.3 Entrevista

Após iniciarmos a análise dos dados, percebemos a importância de fazer uma outra pergunta aos pesquisadores que não havia sido considerada no questionário e seria relevante para nossos estudos como formadores de formadores. Dessa maneira, ao início da reunião do GP LACE, no dia 28 de fevereiro de 2023, a coordenadora, professora Dr^a Fernanda Coelho Liberali, propôs uma entrevista não estruturada, com uma pergunta complementar ao questionário. Optamos por esse modelo por se assemelhar a uma conversa cotidiana e também pelo fato de as respostas poderem ser analisadas “da mesma maneira que os dados coletados por meio de questionários” (MOREIRA e CALEFFE, 2008, p.167). A entrevista também é parte do acervo do Projeto LACE e está disponibilizada a outros pesquisadores do grupo que desejarem escrever sobre o tema.

Foi realizada apenas uma pergunta, com o objetivo de entendermos se e como a participação dos pesquisados durante os planejamentos e ao longo das ações do Projeto Brincadas reverbera em seus contextos de atuação profissional. Tal aspecto foi considerado em resposta às solicitações da banca examinadora, durante a qualificação deste trabalho.

Assim, tanto as videograções quanto os questionários e a entrevista não estruturada nos ofereceram dados suficientes e confiáveis para a elaboração da análise proposta nesta pesquisa, cujo foco foi observar **se e como acontece a colaboração crítica entre os pesquisadores durante as reuniões de planejamento do curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”**.

3.4 Credibilidade da pesquisa

O processo que nos levou a realizar esta pesquisa e a discutir os dados aqui apresentados começou com minha participação no Projeto Brincadas, no início de 2020, por intermédio de uma amiga, egressa do mestrado em Linguística Aplicada. Conheci, naquele momento, a professora Dr^a Fernanda Coelho Liberali e os pesquisadores do GP LACE. Foi a partir do interesse e encantamento com a potência do projeto que aumentou meu desejo por voltar a estudar. Decidi, então, inscrever-me no curso de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep).

Meu percurso, com início no Projeto Brincadas, continuou a ser construído por ações desenvolvidas ao longo do curso de mestrado, nas disciplinas obrigatórias e eletivas do

programa. As disciplinas obrigatórias do curso deram-me a base sólida para iniciar o projeto de pesquisa. A disciplina cursada no programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Perspectivas de Freire e Vigotski para uma Linguística Aplicada Decolonial, em 2022, na PUC-SP, permitiu-me ampliar a perspectiva social de minha ação profissional, visando tornar-me agente de transformação (VIANNA e STETSENKO, 2011), a fim de lutar por um mundo mais justo. Foi ao final dessa disciplina que, juntamente com Larissa Mazuchelli, escrevi meu primeiro artigo, já publicado. Além disso, o caminho contou com minha participação em seminários e congressos, como pesquisadora iniciante, monitora e apresentadora.

A professora Dr^a Laurizete Ferragut Passos, então coordenadora do Formep, incentivou-me a apresentar, no V Seminário do Formep, um poster da pesquisa que desenvolvia, oportunidade que me trouxe um aprendizado sobre eventos acadêmicos, permitindo que outros se seguissem em minha trajetória acadêmica. Além disso, os conhecimentos da professora sobre grupos colaborativos proporcionaram pensar a atuação do GP LACE, instigando-me a pesquisar outros autores sobre o tema.

A participação no Projeto Brincadas e em eventos a ele associados também me permitiram apresentar comunicações relacionadas aos projetos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa em outros eventos, nacionais e internacionais, ampliando meus conhecimentos acadêmicos.

A disciplina eletiva oferecida pela orientadora Professora Dr^a Fernanda Coelho Liberali, “Perspectivas de Freire e de Vigotski para uma Linguística Aplicada Decolonial”, colaborou no sentido de repensar a atuação dos professores e na importância de nos responsabilizarmos por uma educação mais reflexiva e crítica, expandindo meus conhecimentos acerca da formação crítica de formadores, seção 2, subseção 2.1, nesta dissertação.

O processo crítico-colaborativo aconteceu, além da atuação no GP LACE, nas mini qualificações e nos seminários de pesquisa, orientados pela Professora Dr^a Fernanda Coelho Liberali. Esses momentos foram de grande valia para minha formação, pois me possibilitaram vivenciar a colaboração crítica na prática, ao ouvir os colegas comentarem criticamente sobre meu trabalho. Isso possibilitou-me reflexões e redirecionamentos sobre os caminhos desta pesquisa. Como aprendemos com Magalhães (2011, 2014), colaborar criticamente não é um processo simples. Ouvir críticas também não é fácil; ter de reformular partes da pesquisa realizada até então exigia esforço, principalmente para entender que as críticas são ao trabalho

e não ao autor, como deixou claro a professora em um dos encontros. Ao percebermos o quanto os apontamentos dos colegas nos ajudam a emergir melhores em uma dada situação, como apontado por Harvey (2014), evidenciamos a colaboração crítica na prática.

Todas estas ações atestam a credibilidade da pesquisa, uma vez que, como afirmam Liberali e Liberali (2011, p.31), “os resultados precisam ser considerados em direta relação com os participantes, que precisam ter poder de decisão e de avaliação no desenvolvimento da pesquisa”. A participação dos envolvidos também faz parte da PCCol e pôde ser observada, principalmente nas mini qualificações e no seminário de pesquisa, pois parte dos pesquisadores que participaram desses momentos são sujeitos desta pesquisa.

O quadro 7 apresenta uma síntese das atividades acadêmicas supramencionadas, que constituíram minha trajetória e viabilizaram a pesquisa apresentada nesta dissertação.

Quadro 7: Atividades acadêmicas para credibilidade da pesquisa

Data / período	Atividade Acadêmica	Título	Local
2021 e 2022	Participação no GP LACE, mais especificamente no Projeto Brincadas	Reuniões com a coordenadora e com os pesquisadores do GP LACE para planejamento de ações do grupo de pesquisa	PUC-SP <i>online</i>
2021	Apresentação em conferência	<i>The power of the viable unheard of in the Brincadas Project</i>	AIN <i>online</i>
2021	V Seminário Formep	Como construir espaços de colaboração crítica nas escolas de educação básica, para que possamos incorporar o multiletramento engajado na prática profissional dos professores?	PUC-SP <i>online</i>
agosto/ 2021	monitoria no ISCAR		UFRN <i>online</i>
dezembro/ 2021	Apresentação no 2º Congresso Internacional sobre Formação e a Profissão Docente	Multiletramento Engajado: proposta para formação de práticas pedagógicas insurgentes	UnB <i>online</i>

Continua na próxima página

Continuação Quadro 7

Data / período	Atividade Acadêmica	Título	Local
2021	Artigo acadêmico	MAZUCHELLI, L. P.; PELLOSSI, D. B. P. O Parque de Harper e Anna Laura Parque para Todos (ALPAPATO): A Potência de Parques Transformadores. Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade , v.3, n.1, p.01-14, 2021 ¹⁶ .	
1º semestre de 2022	Disciplina eletiva	Perspectivas de Freire e de Vigotski para uma Linguística Aplicada Decolonial	PUC-SP
ano letivo de 2022	Monitora durante o ano letivo do curso / apresentação de uma aula, juntamente com o Projeto Brincadas	Projeto Brincadas na Escola do Parlamento: criando o inédito viável	Escola do Parlamento - Câmara Municipal de São Paulo - <i>online</i>
23/03/2022	Apresentação em seminário	Quiet Night Thoughts International Student Reflections on Learning During the Pandemic	Saint Mary's University - Canadá - <i>online</i>
13/04/2022	mini qualificação	Bancas de mini qualificações organizadas pela Prof ^a Dr ^a Fernanda Coelho Liberali, com alunos dos programas Formep e LAEL	PUC-SP <i>online</i>
2022	Apresentação no XV Encontro de Pesquisadores	Colaboração crítica: analisando a colaboração em um grupo de pesquisadores-formadores	PUC-SP <i>online</i>
2º semestre de 2022	seminário de pesquisa	Encontros semanais para trabalhar conceitos de pesquisa e analisar as pesquisas correntes dos orientandos	PUC-SP
2º semestre de 2022	Reuniões com a coordenadora e pesquisadores do GP LACE, para planejamento conjunto das ações do Projeto Brincadas	Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação	PUC-SP <i>online</i>

Continua na próxima página

¹⁶ Disponível em: <https://revistashc.org/index.php/shc/article/view/95>. Acesso em: 20 jan. 2022.

Continuação Quadro 7

Data / período	Atividade Acadêmica	Título	Local
2º semestre de 2022	Disciplina oferecida pela Profª Drª Fernanda Coelho Liberali no programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	Revisitando Vygotsky por mudança social	PUC-SP <i>online</i>
2022	Planejamento e realização da formação de formadores, junto ao GP LACE	Brincada nas Escolas: Caminhos para refletir e transformar brincando	Escolas parceiras da PUC-SP
2022	Apresentação em simpósio - XII SIAC ¹⁷ - Simpósio Ação Cidadã: Caminhos para refletir e transformar brincando	Colaboração crítica na formação de formadores: pensando possibilidades	PUC-SP
2022 / 2023	orientações	Encontros individuais mensais com a professora orientadora	PUC-SP <i>online</i>
2023	Escrita de capítulo de livro	Projeto Brincadas na Escola do Parlamento: criando o inédito viável	Escrita do capítulo de livro sobre a aula ministrada pelo Projeto Brincadas

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023)

Esta pesquisa tem autorização para uso dos dados, uma vez que é parte do Projeto Brincadas, cuja autorização é CAAE: 37778820.0.0000.5482, Parecer: 4.484.531. Os dados coletados para a pesquisa, quais sejam questionário e entrevista informal, foram realizados dentro do escopo do Projeto Brincadas e estão disponíveis no banco de dados do GP LACE para todos os pesquisadores do grupo que desejarem ou precisarem utilizá-los, uma vez que a colaboração crítica é um tema sobre o qual os pesquisadores do Projeto Brincadas se debruçam e escrevem de maneira sistemática.

O contexto da pesquisa, a formação realizada nas reuniões de planejamento do curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação” e a análise e discussão dos dados com a autorização do CEP da PUC-SP são apresentados nas seções e subseções seguintes.

¹⁷ SIAC - Simpósio Ação Cidadã, organizado pela PUC/SP e pelo GP LACE, desde 2008, acontece a cada 2 anos.

4 CONTEXTO DA PESQUISA

Esta seção objetiva abordar o contexto no qual a pesquisa foi realizada. Para tanto, discorreremos, primeiramente, sobre o GP LACE, conforme o conceito de grupos sociais na perspectiva de Martín-Baró (1999, 2017). Na sequência, descreveremos o Projeto Brincadas: construindo o inédito viável em tempos de crise (PB), desenvolvido pelos pesquisadores do GP LACE. Em seguida, discutiremos o curso de extensão “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”, criado pelo Projeto Brincadas, e, também, as três reuniões de planejamento do curso, nosso objeto de análise. Finalmente, apresentaremos os pesquisadores participantes da pesquisa.

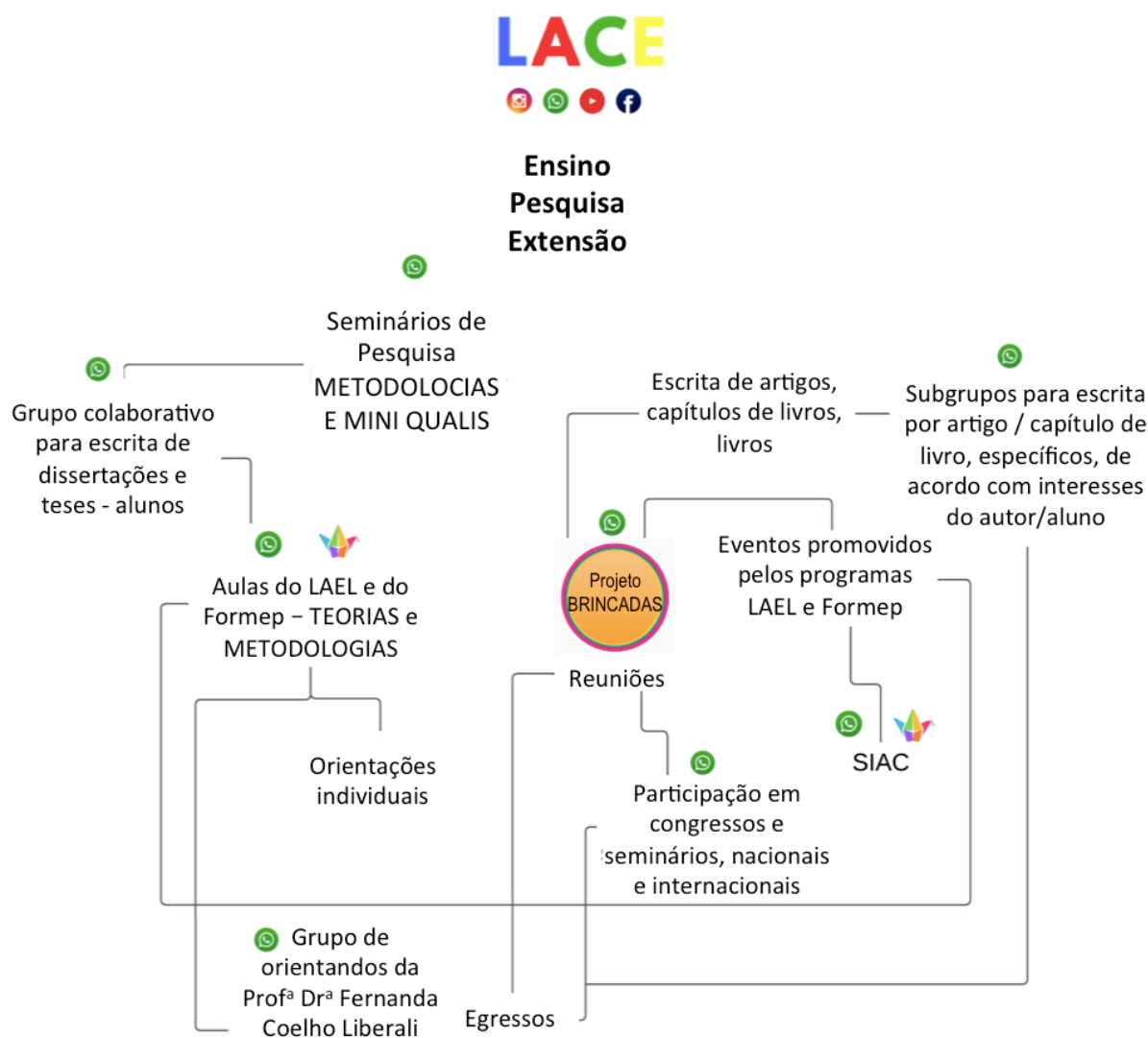
4.1 Grupo de pesquisa LACE

O GP LACE PUC-SP é um grupo de pesquisa criado e coordenado pelas professoras doutoras Maria Cecília Camargo Magalhães e Fernanda Coelho Liberali, fundado oficialmente em 2004. É parte do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL). Suas ações contemplam três eixos principais e interligados – ensino, pesquisa e extensão –, compostos por aulas na pós-graduação nos programas de pós-graduação Formep e LAEL. A figura 1 (página seguinte) visa elucidar a organização do grupo e as formas de comunicação de que lança mão para comunicação interna e para divulgação externa de seus eventos.

Seus integrantes são alunos e ex-alunos ou interessados nos programas de graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado da PUC-SP. Em outubro de 2022, de acordo com dados do diretório do Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)¹⁸, o grupo contava com: (i) pesquisadores formados: 23 doutores, 14 mestres, 2 mestres do curso de mestrado profissional, 2 especialistas e 1 graduado; (ii) pesquisadores em formação: 10 doutorandos, 9 mestrandos, 1 mestranda do curso de mestrado profissional (autora desta dissertação). Dos egressos, 7 continuam participando ativamente das ações do grupo.

¹⁸ Fonte: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/13930#identificacao>. Acesso em: 01 out. 2022.

Figura 1: Organização do GP LACE



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022)

O GP organiza-se a partir da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), com trabalho voltado a aproximar a universidade da escola, tanto para a formação dos professores como envolvendo gestores e demais funcionários, alunos, pais e outros atores comprometidos com comunidade escolar ou áreas ligadas à educação, que tenham interesse em participar.

Seus pressupostos estão embasados nos conceitos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), de Vygotsky (2007), e no conceito de inédito viável (FREIRE, 2019).

As ações do grupo são pensadas a fim de provocar questionamentos sobre situações vividas socialmente em nosso cotidiano, enfrentando as situações-limite (FREIRE, 2019). Os projetos organizam-se com o intuito de construir espaços em que todos participem, argumentem e colaborem, oportunizando o dessilenciamento (AMARAL, 2013) e valorizando

a ecologia dos saberes, como defende Santos (2010), não apenas em uma perspectiva acadêmica. Nesse movimento dialógico, todos têm chance de aprender. Ainda, segundo Liberali (2009b), o GP LACE objetiva a transformação de condições de opressão das comunidades, por meio da educação, tornando a escola um local de produção de diferentes possibilidades.

Como afirma Freire (1996, p.62),

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica.

O respeito às pessoas, à escuta e à diversidade de saberes é uma busca constante do GP LACE (LIBERALI e FUGA, 2012), grupo que acredita na amorosidade, na humildade, evitando a hierarquização; na alegria, ao trazer o brincar para seus projetos; e, inquestionavelmente, em sua persistência na luta por uma educação mais justa e uma sociedade mais equânime, “que nos movam para a transformação social” (VENDRAMINI-ZENELLA *et. al.*, 2021, p.1)

A descrição do GP LACE parte das discussões sobre grupos sociais, realizadas nesta pesquisa. Assim, a partir dos critérios de Shaw (1971), que também incluem as características de identidade grupal de Martín-Baró (2017), temos:

1. Percepção de seus membros. Os membros ingressam no grupo por diferentes meios. Alguns entram em contato após iniciar o mestrado e se interessam pelas ideias do grupo, começam a participar de suas ações e se envolvem com os ideais do grupo cujo foco é a práxis transformadora (FREIRE, 2019). Outros começam a participar das ações, por exemplo, pela escola em que trabalham; identificam-se com os propósitos do grupo e começam a participar, podendo, como no caso desta pesquisadora, ingressar no mestrado após começar a participar do Projeto Brincadas. Há pesquisadores orientados das coordenadoras do LACE, mas também há pesquisadores de outros programas, que tomam conhecimento de nossas ações e desejam integrar o grupo. Todos têm ciência do pressuposto de trabalho por meio da colaboração crítica; o egresso mantém um laço tanto afetivo com as líderes e colegas como com os ideais de luta por transformação social promovida pelos projetos desenvolvidos;

2. **Motivação em comum:** as motivações são diversas, mas o que todos têm, em comum – como evidenciado por algumas respostas ao questionário proposto nesta pesquisa sobre o motivo de participarem do Projeto Brincadas – é a superação de momentos difíceis, como o distanciamento social durante a pandemia da Covid-19, fator evidenciado em algumas falas, como a de Sandra: *“A busca pela superação de um momento tão difícil de viver - o distanciamento social. O Brincadas foi oportunidade de encontro, de superação, de alegria para um momento tão triste e desolador”* (Sandra Santella). Bianca também menciona, em sua fala, a superação como motivação: *“Por me permitir aprender, contribuir e crescer como sujeito no mundo **podendo gerar transformações nas desigualdades**”* (Bianca Medeiros). Nessa mesma direção, Liberali menciona que *“O projeto Brincadas apresenta possibilidades, cria gretas, permite **respirar em uma realidade asfíxiante**”*. Um outro motivo comum, é a aprendizagem com o grupo e o desenvolvimento que este proporciona aos participantes, como alega Claudia Paes *“Pela possibilidade de diálogo com os pares, a partir de uma perspectiva crítica e colaborativa”*.
3. **Metas comuns.** A meta do grupo, de acordo com o Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil¹⁹, é fomentar projetos “questionadores das bases coloniais e injustas e criar espaços colaborativo-críticos”. Sobre os participantes, para além de almejar o título de mestre ou doutor, têm, em comum, o engajamento com as causas de transformação social por meio da educação, rompendo com as injustiças sociais (; LIBERALI, 2020; LIBERALI *et. al.*, 2021b, LIBERALI *et. al.*, 2021a; RODRIGUES; *et al.*, 2021) e buscando a “superação das condições de vulnerabilidade” (LIBERALI *et. al.*, 2022, p.53).
4. **Organização.** O grupo é coordenado pelas líderes, que, junto aos pesquisadores envolvidos, organizam os horários das reuniões semanais e pensam em ações a serem desenvolvidas pelo grupo ao longo do ano. É, no entanto, um calendário que permite flexibilidade. As ações centrais podem ser definidas no início do ano, mas os temas a serem discutidos vão sendo pensados e alterados conforme a necessidade do contexto social, sempre discutidos colaborativamente no grupo, durante as reuniões. Os pesquisadores têm autonomia para assumirem papéis e funções dentro das atividades propostas, estruturando-se em subgrupos, normalmente por WhatsApp, ou mesmo por meio de reuniões síncronas *online*, por Zoom, para discutirem as propostas.
5. **Interdependência.** As tarefas são definidas nas reuniões e os integrantes vão se arranjando e rearranjando, conforme necessidades do projeto, interesses pessoais, áreas de atuação,

¹⁹ Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/13930#repercussao>. Acesso em: 20 dez. 2022.

afinidades com os temas, enfim, uma grande variedade de relações são criadas e recriadas de acordo com as metas (LIBERALI *et. al.*, 2022);

6. **Interação.** O pressuposto do grupo é a relação crítico-colaborativa de seus integrantes, pois todos podem e devem contribuir com sugestões, argumentando sobre os diversos temas tratados pelo grupo. Como descrevem Liberali e Fuga (2012), o GP LACE é um lugar de entrecruzamento de vozes, no qual a alteridade torna-se essencial para que os envolvidos se posicionem durante as discussões. Liberali *et. al.* (2022, p.53) seguem o mesmo caminho e enxergam o sujeito como “alguém que tem o *direito* de ter sua voz ouvida e valorizada, independentemente de sua visão de mundo”.

O grupo LACE tem, como principal atividade, pesquisas e ações no campo da formação docente, que “centralizam o olhar do sujeito nas atividades concretas a partir de demandas reais, em uma rede interligada de ações, na busca pela transformação da realidade e na construção de novos significados” (LIBERALI *et. al.*, 2021b, p.4²⁰). Projetos de extensão desenvolvidos pelo grupo são realizados por meio de intervenções no contexto escolar. O Projeto Ação Cidadã (PAC), por exemplo, tinha como foco as “transformações bem informadas e comprometidas, estimulando, principalmente, um exercício de cidadania que envolvesse autonomia e responsabilidade” (LIBERALI *et. al.*, 2007). Desde sua idealização, em 2002, o GP LACE já trazia em seu cerne o trabalho com a PCCol e a perspectiva de desenvolver a colaboração e a criticidade, envolvendo a comunidade nas ações e decisões acerca dos projetos, para formar cidadãos mais reflexivos e atuantes na sociedade. O PAC foi realizado por meio de uma parceria entre a Universidade e Entidades Públicas, como creches, escolas e Diretorias de Ensino) objetivando a transformação dos envolvidos (LIBERALI *et. al.*, 2007).

Algumas das atividades do grupo LACE estão descritas no quadro 8 (página seguinte), conforme as dimensões de grupo, discutidas por Martín-Baró (2017).

²⁰ Artigo publicado em 2021. Disponível em:
https://www.academia.edu/64284032/GP_LACE_NA_FORMA%C3%87%C3%83O_ENGAJADA_DE_EDUCADORES?bulkDownload=thisPaper-topRelated-sameAuthor-citingThis-citedByThis-secondOrderCitations&from=cover_page. Acesso em: 09 out. 2022.

Quadro 8: Atividades do GP LACE

Dimensão de Atividades de um grupo (MARTÍN-BARÓ, 2017, p.259)	Atividades do GP LACE
O que é que o grupo faz? Isto é, que tipo de atividade desenvolve e quais são as finalidades e a orientação fundamental de seus objetivos?	Desde sua instituição oficial, em 2004, o GP LACE desenvolveu projetos de extensão com impacto social, quais sejam o Projeto Ação Cidadã (PAC) ²¹ (LIBERALI <i>et. al.</i> , 2007), de 2003 a 2011; Projeto Gestão em Cadeia Criativa ²² (LIBERALI e FUGA, 2012; LEMOS, 2017), de 2011 a 2015; Digitmed, de 2013 a 2020 e, atualmente, Projeto Brincadas, desde 2020. Integrantes do grupo produziram artigos, capítulos de livros e livros, participaram de congressos nacionais e internacionais. O GP LACE foi e ainda é responsável pela organização e realiação do SIAC ²³ – XI SIAC, totalmente <i>online</i> , e XII SIAC, de forma híbrida. Durante os anos de 2020 e 2022, período em que esta pesquisa foi desenvolvida, o GP LACE foi o responsável pela produção de artigos acadêmicos sobre as ações e reverberações do Projeto Brincadas, capítulos de livros, 1 livro ²⁴ ; pela organização de cerca de 10 <i>lives</i> sobre educação, oferecendo o curso de extensão “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”, objeto desta pesquisa. Retomou atividades presenciais, com o curso de extensão: “Brincada nas Escolas: caminhos para refletir e transformar brincando”; propiciou a participação de integrantes do grupo em congressos e simpósios, nacionais e internacionais. Seu objetivo está sempre conectado ao contexto escolar e à formação de formadores, buscando a transformação social.

Continua na próxima página.

²¹ O PAC tem como objetivo desenvolver a cidadania como a condição daqueles que não aceitam simplesmente o que lhes é oferecido, mas que também desejam construir seus próprios direitos e deveres de forma interdependente. Iniciou-se em 2002, a partir de contatos com a ONG Conexão e a Diretoria de Ensino de Carapicuíba. Em Caieiras, o objetivo foi o desenvolvimento de curso para coordenadores de escola. Em 2005, com 45 escolas da DE de Carapicuíba, teve como foco: formar grupos de apoio como suporte para o desenvolvimento do trabalho com a leitura nas diversas áreas; desenvolver, com os alunos, a possibilidade de leitura de gêneros nas diferentes disciplinas. Paralelamente, eram realizadas, nas Diretorias de Ensino Sul e Centro, palestras em escolas e nas diretorias, cujos focos eram a leitura, o SARESP e a diversidade. Em 2006, o projeto, na diretoria de Carapicuíba, focalizou o desenvolvimento da autonomia dos grupos de apoio para o trabalho em suas escolas e diretorias, tendo como objetivos específicos: trabalhar com grupo de apoio para a atuação com a comunidade, na atividade denominada Agir Cidadão.

²² O Projeto Gestão em Cadeia Criativa teve como objetivo a investigação crítica do conceito bem como da ação de gestão no quadro da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, em sua interface com a organização argumentativa das atividades em Cadeias Criativas. Foi desenvolvido a partir de dados do Programa Ação Cidadã, do Projeto Digit-M-Ed e de assessorias junto à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

²³ Simpósio Ação Cidadã, evento organizado pelo GP LACE – PUC-SP, que ocorre a cada 2 anos e envolve os pesquisadores do grupo e as escolas parceiras. Em 2022, foi realizado o XII SIAC: Caminhos para refletir e transformar brincando.

²⁴ **Educação em Tempos de pandemia:** brincando com um mundo possível, organizado por Fernanda Coelho Liberali, Valdite Pereira Fuga, Ulysses Camargo Corrêa Diegues e Márcia Pereira de Carvalho, editado pela Pontes Editores, em 2020 (ver referência na seção Referências, ao final desta dissertação).

Continuação do Quadro 8.

Dimensão de Atividades de um grupo (MARTÍN-BARÓ, 2017, p.259)	Atividades do GP LACE
Como e quando o grupo atua? Isto é, com que frequência ou intensidade, se há autonomia ou dependência.	O grupo costuma realizar reuniões semanais (LIBERALI; MAZUCHELLI; MODESTO-SARRA, 2021) para alinhar os projetos, propor novos projetos, planejar o curso, por exemplo, como as reuniões analisadas nesta dissertação. Os integrantes organizam-se em grupos por afinidades sobre os temas a serem escritos nos artigos e capítulos de livros, e trabalham juntos. Os cursos contam com a participação dos pesquisadores em seu planejamento e execução.
Qual é o efeito decorrente da atividade do grupo e quem é impactado por esse efeito? Seus membros? Outros grupos e setores da sociedade? Ambos?	Atua no contexto escolar, com alunos, professores, coordenadores e diretores das redes pública e particular, criando possibilidades para que o conhecimento extrapole os muros da escola, formando cidadãos mais críticos para atuar sobre suas realidades, nos contextos que os cercam. Nesse sentido, o GP é movido por criar ações alternativas para resistir-expandir – resistir às opressões; expandir criando novas possibilidades de ser e existir – em nosso contexto sócio-histórico-cultural (VENDRAMINI-ZANELLA <i>et. al.</i> , 2021).

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022)

Os projetos de extensão são realizados por meio de intervenções no contexto escolar. O Projeto Ação Cidadã (PAC) tinha como foco as “transformações bem informadas e comprometidas e, principalmente, estimulando um exercício de cidadania que envolvesse autonomia e responsabilidade” (LIBERALI *et. al.*, 2007). Desde sua idealização, em 2002, o GP LACE já trazia em seu cerne o trabalho com a PCCol e a perspectiva de desenvolver a colaboração e a criticidade, envolvendo a comunidade nas ações e decisões acerca dos projetos, para formar cidadãos mais reflexivos e atuantes na sociedade. O PAC foi realizado por meio de uma parceria entre a Universidade e Entidades Públicas, como creches, escolas e Diretorias de Ensino), objetivando a transformação dos envolvidos (LIBERALI *et. al.*, 2007).

Esse projeto desenvolveu-se para o Projeto Gestão em Cadeia Criativa. Neste, o GP LACE continua a se organizar “em forma de elos encadeados, com o propósito de alcançar os problemas expressos na e pela comunidade em que está atuando” (LIBERALI e FUGA, 2012). No caso do Projeto Gestão em Cadeia Criativa, foi focalizada a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, passando pelas treze Diretorias Regionais, 545 escolas de Ensino Fundamental e 8 de Ensino Médio, com o objetivo de formar as diversas camadas de equipes gestoras, de modo a “contribuir para estabelecer organizações processuais das escolas e rever

o módulo de supervisão escolar para todo o Conselho de Educação da Secretaria de Educação” (LIBERALI *et al.*, 2015). A cadeia criativa está embasada no preceito de Vygotsky (1987) de que as pessoas produzem significados compartilhados e estes, por sua vez, serão compartilhados com outras pessoas, em outros contextos, produzindo, assim, novos significados, porém mantendo traços da atividade original (LIBERALI, 2006). Confirmando essa visão, o Projeto Gestão em Cadeia Criativa perpassava as diferentes dimensões da gestão escolar.

O Digitmed já foi mencionado anteriormente, nesta pesquisa; o Projeto Brincadas, por estar diretamente relacionado a esta pesquisa, será abordado em maior profundidade na próxima subseção.

Quanto às relações de poder, estas estão presente em todos os grupos, conforme visto na seção anterior. Mesmo que haja no GP LACE um esforço a respeito da horizontalidade nas relações entre os participantes, é inegável que as líderes exercem um papel central no grupo, principalmente por serem as únicas que estão nele desde 2002, em sua fase embrionária (LIBERALI *et al.*, 2021b). Alguns membros, como supracitado, integram o grupo por terem feito parte de alguns dos projetos e por se interessarem em realizar as transformações sociais, resistir-expandir, ao que o grupo se propõe.

Outros membros, além do interesse pela educação e pelas transformações sociais que estão no cerne do GP LACE, também estão conectados às coordenadoras, por serem ou terem sido seus orientandos. Logo, há uma hierarquia de saberes e de posições professoras/alunos, além da ligação por afetividade e respeito. Ainda, são elas a conexão entre a universidade e o restante do grupo, trazendo demandas, ideias de projetos, informações sobre revistas nas quais podemos publicar artigos. Enfim, elas mostram caminhos possíveis e nos instigam a participar.

Os integrantes, como recursos imateriais do grupo, também são fonte de poder, pois contribuem com aspectos diversos relacionados aos projetos, assumindo papéis conforme seus interesses pessoais, profissionais ou de suas pesquisas. São corresponsáveis pelas atividades do grupo, inclusive suas produções, como visto no quadro 8. O poder está na colaboração de seus integrantes, não só para alcançar as metas, mas para deixar que suas individualidades fortaleçam o coletivo. As subjetividades se unem para expandir a interpretação do problema, ampliando a visão dos sujeitos envolvidos (EDWARDS, 2007). Lane (1989, p.85) também destaca que “a história de cada um acha-se condensada no grupo, pelo sistema de papéis que assume e desempenha no decorrer do processo”.

Entretanto, não basta um agrupamento de pessoas; é necessária colaboração e, mais ainda, a colaboração crítica, como intenciona o GP LACE nos projetos em que trabalha, entre eles o Projeto Brincadas, que descreveremos na próxima subseção.

4.1.1 Projeto Brincadas: construindo o inédito viável em tempos de crise

O Projeto Brincadas está fundamentado na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural – TASHC, desenvolvida por Vygotsky (2001) e Leontiev (2014), além de buscar apoio no conceito de inédito viável, de Freire (2019), e no brincar como discutido por Vygotsky ([1933] 1988), para a criação de possibilidades inovadoras frente à pandemia (DIEGUES *et. al.*, 2021; RODRIGUES; CARRIJO; MODESTO-SARRA, 2021; LIBERALI *et. al.*, 2021b).

Segundo Holzman (2009), por meio do brincar de interpretar papéis, o participante da performance coloca-se no lugar do outro, repensando seu posicionamento no mundo e, dessa forma, pode se recriar. Nesse sentido, o brincar performático é uma das formas de realizar a imersão na realidade, um dos momentos do trabalho por meio do Multiletramento Engajado. Outras formas possíveis, mencionadas por Mazzucchelli e Liberali (2022, no prelo) são escrevivências, Teatro do Oprimido ou outras possibilidades que proporcionem esse processo de reflexão sobre o próprio agir no mundo.

Como citado na trajetória da pesquisadora, o Projeto Brincadas teve início em março de 2020, logo após o início do isolamento social imposto pelo governo de São Paulo devido à pandemia de COVID-19. A professora Dr^a Fernanda Coelho Liberali, coordenadora do GP LACE – PUC-SP, convidou os pesquisados do grupo para integrar o novo projeto, cujo intuito era oferecer momentos de reflexão e apoio mútuo para superar o contexto sócio-histórico no qual estávamos envolvidos, trazendo a ideia da *Global Play Brigade* (GPB) de que “integrar o improviso, a brincadeira, o teatro ao cotidiano é uma maneira de criar esperança, possibilidades, bem estar emocional”²⁵.

²⁵ Parte do texto original: The Global Play Brigade (GPB) has emerged in response to the global pandemic that is affecting all of humanity. We are artists/performers/therapists/educators who come out of the growing social movement of performance activism. We believe that integrating and utilizing play, improv, clown, theater and therapeutics into everyday life is a vital methodology for creating hope, possibility, emotional well-being and development. This current human crisis is unleashing a surge of human creativity and connection that has always been there but was hidden or suppressed — and now, out of necessity, it’s seeing the light of day in beautiful expressions across the globe. The Global Play Brigade supports and builds with this creative human surge in order to serve, to create the “viable unheard of” and to build a global community for change. What kind of change? An end to poverty and all forms of discrimination. Equitable access economically, socially,

O nome Brincada faz um jogo entre as palavras brigada²⁶ e brincar. A princípio, eram cinco as Brincadas: Brincada da Educação, com foco em *lives* para educadores discutirem os rumos da educação durante a pandemia (DIEGUES, U. *et. al.*, 2021); Brincada dos Gestores, que reuniu gestores de escolas públicas e privadas, para debater questões administrativas e educacionais ocasionadas pela pandemia (SILVA; MEANEY; BORGES, 2021); Brincada de Apoio (BARTHOLO e MODESTO-SARRA, 2020), para dar suporte a pessoas ou entidades carentes, como máscaras em hospitais e cestas básicas para famílias em situação de vulnerabilidade; Brincada do Ouvir (BARTHOLO e MODESTO-SARRA, 2020), um coletivo de psicanalistas, psicólogos, educadores e médicos que oferece sessões de escuta, para quaisquer pessoas que sintam a necessidade de serem ouvidas; e Brincada do Brincar, que iniciou com encontros semanais, com jovens e crianças, com o intuito de tirá-los um pouco do isolamento e refletir sobre o momento sócio-histórico-social que estávamos enfrentando (LIBERALI, 2020). Em 2021, foi decidido juntá-las, criando o Projeto Brincadas: construindo o inédito viável em tempos de crise. A figura 2 intenciona mostrar a constituição do Projeto Brincadas, lembrando que ele está dentro do GP LACE. Assim, ele está dentro do escopo de pesquisa, extensão e ensino que constitui o grupo.

A Brincada Jovem surgiu depois, após a realização de uma das *lives* da Brincada da Educação, em que seria abordado o tema da vida escolar no Ensino Médio, com jovens estudantes. Foi criado um grupo de Whatsapp para discutir os detalhes da *live* com pesquisadores e jovens que participariam do encontro *online*. Após a *live*, houve uma mobilização desses jovens na continuidade das discussões por WhatsApp sobre as circunstâncias vivenciadas por eles nesse momento histórico. Percebendo esse interesse, os pesquisadores criaram a Brincada Jovem, cujos temas eram sugeridos pelos próprios jovens, que organizavam e apresentavam os encontros, sob orientação dos pesquisadores.

Dentro do escopo do projeto, foram sendo criadas ações conforme demandas surgidas em discussões nas reuniões do GP LACE, que podem ser observadas na figura 2.

Em 2021 foi criado o curso de extensão “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação” e, em 2022, o curso “Brincada nas Escolas: refletir e transformar

educationally, culturally. People’s democracy. Saving our planet. And, like performance activists the world over, we understand that an integral part of building a community that can make change means we must play, improvise and perform; developing our human ability and need to be creative, to love, laugh, cry, be socially connected, grow and be happy. Disponível em: <https://www.globalplaybrigade.org/about-us>. Acesso em: 31 dez. 2021.

²⁶ Conjunto de pessoas que fazem juntas certo trabalho. Definição disponível em: www.straviz.org. Acesso em: 23 ago. 2022.

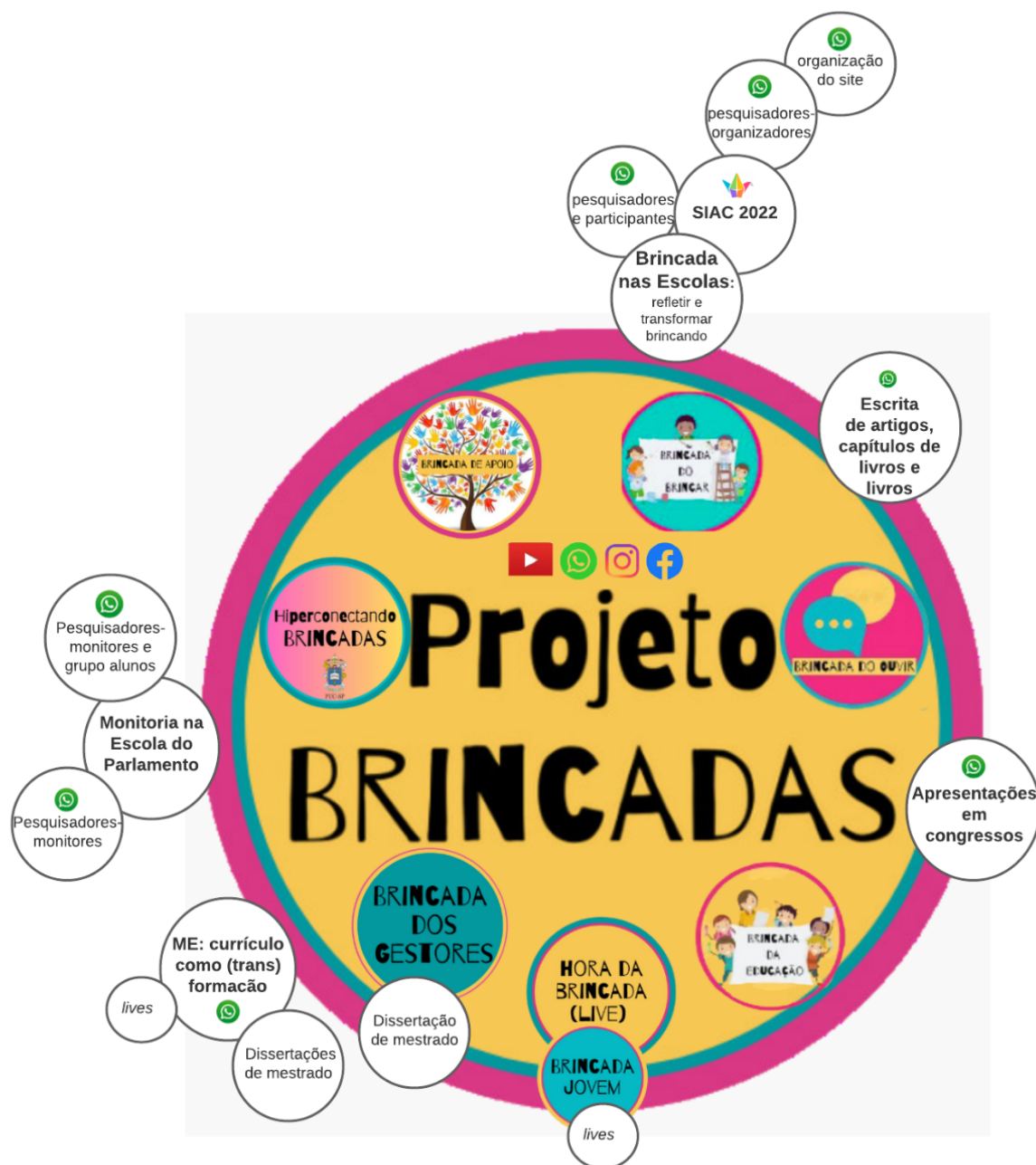
brincando”, a primeira iniciativa após a retomada dos encontros presenciais pós pandemia. Esse curso reuniu gestores, professores e alunos de escolas públicas e privadas. Cada encontro foi realizado em uma das escolas, pois a PUC-SP ainda não estava permitindo a entrada de pessoas que não fossem professores ou alunos da instituição. O curso e seus participantes foram a base do SIAC 2022, que levou o mesmo título. Todos puderam apresentar trabalhos e participar da mesa redonda, ao final do evento.

O GP LACE também participou de um curso de pós-graduação oferecido pela Escola do Parlamento, da Câmara Municipal de São Paulo: “Cidade Educadora: território, intersectorialidade e transdisciplinaridades”, em 2022, no formato *online*. O Projeto Brincadas foi responsável por uma das aulas e seus pesquisadores foram monitores durante o ano letivo, revezando-se para acompanhar as aulas e orientar os alunos, por WhatsApp, em suas tarefas durante o curso. Neste ano de 2023, os responsáveis pelas aulas e os alunos vêm se organizando para escrever um livro sobre as teorias trabalhadas em aula e os projetos finais desenvolvidos pelos grupos de alunos.

A comunicação interna do grupo acontece por meio de grupos de WhatsApp; as divulgações, por Facebook e Instagram. As *lives* aconteceram pelo Facebook e/ou Youtube. A plataforma YouTube ancora o canal das Brincadas, mantendo arquivados os encontros *online* e os materiais elaborados em algumas aulas do Formep e do LAEL, desenvolvidos pelos alunos, por meio do Multiletramento Engajado. As diversas ações em que o Projeto Brincadas esteve envolvido proporcionaram escrita de artigos, capítulos de livros e dissertações de mestrado, como a desta pesquisadora. A figura 2 (na página seguinte) mostra a organização do Projeto.

O primeiro evento da Brincada do Brincar ocorreu em em 04 de maio de 2020, com uma participação no *Lake Art Festival*, na China, no qual uma integrante de nosso grupo ensinou passos de samba aos participantes chineses e todos brincaram de sambar. Pela nossa participação, recebemos a doação de 500 máscaras, que foram entregues à Brincada de Apoio para doação. A partir de então, outros eventos se seguiram, como relacionado no quadro 9 (também na página seguinte).

Figura 2: Projeto Brincadas



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Quadro 9: Eventos do Brincada do Brincar no ano de 2020

04/05	Lake Art, na China.	06/06	Participar de um Sarau Virtual
09/05	Brincar para acolher em momentos de crise	27/06	Participar de uma Festa Junina virtual
23/05	Brincar para superar momentos de crise	12/09	"Venha viver sua ancestralidade indígena, Venha viver o bem viver"

Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base no documento dos planejamentos do Projeto Brincadas.

Não havia um público alvo específico, uma vez que todos eram convidados a participar e compartilhar suas vivências e brincar juntos. Os pesquisadores que organizavam o projeto convidavam amigos, alunos, familiares e quem mais mostrasse interesse nos temas abordados. Muitos participantes eram professores, e, pensando em ampliar seu repertório em suas práticas didáticas, decidimos que a Brincada do Brincar poderia ter uma relação maior com as questões educacionais, retomando, assim, o projeto Digit-M-Ed (VENDRAMINI-ZANELA *et al.*, 2015; BARROZO, 2019; MANZATI, 2018), da PUC-SP, que contou com a participação de alunos, professores, coordenadores e diretores de escolas públicas e privadas do estado de São Paulo, com o objetivo de desenvolver, colaborativamente, propostas curriculares desencapsuladoras, aproximando a escola da vida real (VENDRAMINI-ZANELA *et al.*, 2015), levando o social para dentro da sala de aula, por meio do Multiletramento Engajado (LIBERALI, 2022).

Os eventos buscavam aproximar-se dos integrantes do Digitmed, como uma forma de mantê-lo ativo. Com esse ensejo, o Projeto Brincadas começou a se organizar dentro dos moldes do Digitmed, aproveitando as vantagens e seções, respeitando as dificuldades do formato virtual. Assim, ao organizarmos as Brincadas, nos fundamentávamos no Multiletramento Engajado (LIBERALI, 2022), em seus três momentos: imersão na realidade, construção crítica de generalizações e produção de mudança social.

O planejamento dos encontros do grupo ocorre em reuniões semanais, nas quais são decididos os temas, como serão desenvolvidos, divulgados, enfim, todas as decisões sobre as Brincadas. Há, também, um grupo no WhatsApp, que viabiliza a continuidade da discussão durante a semana, entre uma reunião e outra. As informações são compartilhadas por meio do *Google Drive* - datas, planejamentos e gravações das reuniões e dos eventos, para que todos tenham acesso. A comunicação dos eventos acontece por meio das redes sociais Facebook e Instagram²⁷, e por WhatsApp, para que os pesquisadores convidem amigos, escolas, pessoas de seus contatos.

No primeiro semestre de 2021, foram realizadas quatro Brincadas²⁸, cujos temas foram, Arraiá das Brincadas contra a fome, Carnaval (LIBERALI *et al.*, 2022), Brincada da resistência afro-brasileira por uma educação antirracista (CARRIJO *et al.*, 2022) e Brincada

²⁷ Disponível nos links: <https://www.facebook.com/projeto.brincadas> e www.instagram.com/projetobrincadas. Acesso em: 20 mar. 2023.

²⁸ Brincadas - são assim denominados os encontros virtuais síncronos do grupo de estudos do Projeto Brincadas. Os convidados eram, a princípio, jovens e adultos que participavam do Digitmed. Desde sua criação, as Brincadas vêm atraindo um público diverso, inclusive de pessoas de outros estados e países. É aberto a quem tiver interesse, sendo divulgado pelo Facebook, WhatsApp, entre outras mídias.

do Poder Feminino (OLIVEIRA, 2023). Havia a participação de professores nesses eventos, que demonstraram interesse pelos temas e pelo multiletramento engajado. Percebemos, assim, a necessidade de ampliar os conceitos que permeiam as Brincadas, de modo que chegassem ao seu público. Dessa forma, eles poderiam expandir o conhecimento em seus contextos de atuação, levando o pensamento crítico para mais estudantes, formando, assim, uma cadeia criativa (LIBERALI, 2006), que levaria a forma de trabalhar a colaboração crítica para as escolas e o multiletramento engajado (ME) para as salas de aula. Assim, surgiu o curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”, como detalhado na próxima subseção.

4.1.1.1 Curso de extensão: “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”

O curso teve três encontros síncronos, três *lives* e algumas tarefas assíncronas, que, por não serem o foco desta pesquisa, não serão detalhadas aqui. Os temas dos três encontros foram: Poder Feminino, Pelo Direito de Envelhecer e Demarcação e Justiça Ambiental, respectivamente. No último, os participantes foram convidados a trabalhar em grupos para criar uma Brincada embasada no ME, colocando em prática o conhecimento construído durante o curso.

Para elaboração das propostas, foram feitas reuniões prévias, nas quais realizamos a curadoria de conteúdo e dos materiais a serem disponibilizados e solicitados para estudo dos participantes, bem como o planejamento do conteúdo a ser exibido no *site*²⁹, disponibilizado aos inscritos para acesso às informações gerais sobre o curso. Outras reuniões aconteceram durante o período do curso, tanto anteriores aos encontros síncronos e às *lives*, para planejamento, como posteriores, para discussão sobre o andamento do curso.

O quadro 10 indica as datas e os objetivos de cada reunião, todas elas ocorridas por meio da plataforma *Zoom* e videogravadas³⁰, cujos arquivos estão salvos em uma pasta do *Google Drive* do GP LACE, com acesso para todos os pesquisadores envolvidos.

²⁹ Curso disponível em:

https://sites.google.com/d/1P1okHFzf6C7T_MUyzotUahBAdhhAmh1u/p/1U2U89mITS-apR18Mv2mYR0De7IT_eEfZ/edit. Acesso em: 18 dez. 2022.

³⁰ Por problemas técnicos, não foi possível a videogravação da reunião do dia 13/10/2021.

Quadro 10: Datas e objetivos das reuniões de planejamento do curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”

Datas das reuniões e dos encontros	Objetivos
11/08/2021	Primeira reunião, para organização do curso
18/08/2021	Organização da divulgação do curso
25/08/2021	Organização das propostas assíncronas e materiais de referência
01/09/2021	Desenho do programa do curso (apenas Sandra Borges e Bianca)
08/09/2021	Apresentação do programa e do site, elaborados por Sandra Borges e Bianca Planejamento do encontro de 20/09 (primeiro encontro)
12/09/2021	Reunião extra, para organização do site do curso
15/09/2021	Reunião de planejamento do encontro síncrono de 20/09
20/09/2021	Primeiro encontro síncrono - tema: Poder Feminino
20/09/2021	Discussão sobre o primeiro encontro síncrono
22/09/2021	Reunião para planejamento do encontro de 18/10
29/09/2021	Planejamento da <i>live</i> - Poder Feminino
04/10/2021	<i>Live</i> - Poder Feminino
06/10/2021	Reunião de planejamento do encontro de 18/10
	Reunião de planejamento do encontro de 18/10*
18/10/2021	Segundo encontro síncrono - tema: Idadismo
20/10/2021	Discussão sobre o segundo encontro síncrono
03/11/2021	<i>Live</i> - Pelo Direito de Envelhecer
04/11/2021	Reunião de planejamento para o encontro de 22/11
10/11/2021	Reunião de planejamento para o encontro de 22/11
17/11/2021	Reunião de planejamento para o encontro de 22/11
22/11/2021	Terceiro encontro síncrono - Demarcação e Justiça Ambiental
24/11/2021	Planejamento da <i>live</i> Demarcação e Justiça Ambiental
29/11/2021	<i>Live</i> - Demarcação e Justiça Ambiental

Em negrito, reuniões a serem analisadas nesta pesquisa.

* Reunião que não foi videogravada e não poderá ser analisada nesta pesquisa.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021)

As reuniões eram semanais e focadas na organização do curso, porém ocorreram duas reuniões extras, em dias distintos das reuniões regulares. As iniciais, que não são abordadas nesta pesquisa, definiram alguns pontos centrais do curso, como número de encontros, temas

a serem abordados, materiais de referência e modo de disponibilizá-los aos inscritos, formas de divulgação, entre outros. Foi decidido que a divulgação seria feita nas redes sociais Facebook e Instagram. Marina ficou responsável por fazer a arte para esse fim. Os materiais e informações gerais seriam disponibilizados no *site* a ser elaborado por Sandra Borges e Bianca. A inscrição, feita pelo site *Even3*, sob a responsabilidade de Viviane; Luciana cuidaria da comunicação por e-mail. Após essas definições, começamos a etapa de escolher os temas e organizar cada encontro.

Os encontros foram estruturados no formato proposto pelo Multiletramento Engajado³¹ (LIBERALI, 2022), que tem base vygotskyana, freireana, e no Grupo de Nova Londres (2000). Tais encontros, ancorados nessa base teórica, permeiam o trabalho pedagógico orientado para a realidade vivida pelos sujeitos, de modo que suas concepções, suas vivências possam ser expandidas, (re)significadas e, a partir dessas reflexões, possam se tornar sujeitos mais críticos e fazer escolhas mais conscientes sobre como “ser, agir, pensar, sentir, aprender, viver” (LIBERALI, 2022, p.134) a/na sociedade que os cerca. Os temas trabalhados pelo grupo são sempre definidos por sua relevância social e, geralmente, são temas atuais, que estão sendo discutidos nas mídias de comunicação e nas redes sociais. Os tópicos do curso foram escolhidos justamente por serem parte do nosso cotidiano.

O Multiletramento Engajado é organizado em três momentos: (1) imersão na realidade, (2) construção crítica de generalizações e (3) produção de mudança social, tendo por base a imersão, emersão e inserção, propostas por Freire.

A imersão na realidade é um momento de sensibilização dos participantes, criando modos de expor os aprendizes a situações do cotidiano para que se sintam imersos nela, levando sempre em consideração o entrelaçamento entre a vida real e as disciplinas escolares. Recupera a prática situada do GNL ([2000] 2021) e lança mão do brincar de Vygotsky ([1978] 1988), ao criar momentos em que os participantes são convidados a representar diferentes papéis.

A construção crítica das generalizações amplia a prática situada e cria a instrução explícita (GNL, [2000] 2021) e a emersão proposta por Freire, uma vez que pressupõe a sistematização dos saberes vividos e de novos saberes adquiridos por fontes diversas, buscando seus significados historicamente e os valores que os sustentam, os quais os alunos irão questionar *o quê, como, porquê* das situações e seus significados, possibilitando a tomada

³¹ Conforme apresentação realizada no II Congresso Internacional sobre a Formação e a Profissão Docente, 2021, Brasília, feita por Daniela B. P. Pellossi, Rafael Pejão e Luciana Kool Modesto-Sarra, cujo título foi *Multiletramento Engajado: proposta para formação de práticas pedagógicas insurgentes*

de consciência sobre os acontecimentos e sua posição histórica. Dessa forma, os participantes terão subsídios para a produção de mudança social, indo além de uma crítica social proposta pelo GNL ([2000] 2021), mas, por meio desta, visando a uma real possibilidade de mudança na sociedade. Os aprendizes tornam-se agentes de transformação (STETSENKO, 2019), buscando “expandir os modos de sentir, pensar, agir e viver certas situações” (LIBERALI, 2022, p.135). Isso difere da prática transformada do GNL, por não se manter apenas na reflexão crítica sobre as mudanças, mas por criar proposições para mudanças sociais reais e possíveis, buscando o “inédito viável”. Para Freire (1996) estar no mundo não é apenas adaptar-se às situações, mas estar inserido nele, como sujeito da História. O inédito viável é o caminho para o sujeito ir além do que está posto, em busca de possibilidades novas para superação de "situações-limite" (FREIRE, 2019).

Tendo como pressupostos o brincar (VYGOTSKY, [1978] 1988; HOLZMAN, 2009) e o Multiletramento Engajado, os pesquisadores estruturam as reuniões para pensar atividades para os momentos de imersão na realidade, construção crítica de generalizações e produção de mudança social. Todas as atividades devem estar relacionadas a um tema central, uma situação da vida diária, considerando os envolvidos como seres sociais que interagem entre si dentro de um contexto sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1988). A atividade do primeiro encontro, Poder Feminino, foi uma festa dos anos 60. No segundo, Pelo Direito de Envelhecer, a atividade foi o “muro dos esquecidos”, com informações sobre envelhecimento no Brasil. Esse é o foco de nossa pesquisa, que será detalhado posteriormente. O terceiro encontro, Demarcação e Justiça Ambiental, pautou-se em uma proposta diferente: foi pedido aos participantes para criarem atividades embasadas no Multiletramento Engajado.

Geralmente, durante a construção crítica de generalizações, os participantes são divididos em grupos, em salas do *Zoom*, denominadas *breakout room*. O número de salas é determinado de acordo com o número de participantes, para que não fiquem grupos muitos grandes, o que impediria uma discussão mais ampla sobre o tema. Nas salas, são lidos textos sobre os temas e as reflexões são feitas tendo como base as áreas de conhecimentos e habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É nesse momento que o grupo pensa em uma atividade para a produção de mudança social, que é apresentada quando todos voltam à sala principal. Em seguida, é feito o fechamento da Brincada, com alguma reflexão entre os participantes do grupo, ou música, ou uma brincadeira.

Criamos um grupo no WhatsApp com os pesquisadores-organizadores para darmos continuidade ao planejamento do curso entre as datas das reuniões. Outro grupo de *WhatsApp*

foi criado com participantes e formadores, para esclarecimento de eventuais dúvidas durante o decorrer do curso.

Realizamos três reuniões para desenvolvimento do planejamento do segundo encontro, as quais estão descritas na sequência. Essa contextualização faz-se necessária para a compreensão do desenvolvimento das reuniões e suas posteriores análises.

5 A FORMAÇÃO NAS REUNIÕES DE PLANEJAMENTO E NO SEGUNDO ENCONTRO DO CURSO

Nesta seção, apresentaremos as 4 reuniões de planejamento do curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”, analisadas em nossa pesquisa, com o objetivo de contextualizar a forma de trabalho do GP LACE e dar um panorama geral dos encontros. Detalharemos, também, o segundo encontro do curso.

5.1 Descrição das reuniões de planejamento do segundo encontro do curso

As subseções seguintes buscam detalhar o andamento das reuniões de planejamento do curso. Para tal, apresentamos os participantes e o foco de cada uma das reuniões, que tiveram como foco o planejamento do encontro sobre idadismo. Foi feito um recorte do curso que nos possibilitasse a análise qualitativa dos dados selecionados para análise, com vistas a observar a colaboração entre os pesquisadores do GP LACE.

5.1.1 Reunião de 08/09/2021

Nessa reunião estavam presentes: Fernanda, Luciana, Larissa, Sandra Santella, Sandra Borges, Bianca, Cristina Meaney, Viviane, Christina Novas, Penélope, Claudia, Joyce, Rafael, Daniela e Marina.

Os pesquisadores reuniram-se por 1 hora e 15 minutos para ver a proposta do programa³² do curso, elaborado por Bianca e Sandra Borges. Esta iniciou explicando que baseou-se no formato do *site* de seu curso de mestrado, realizado em uma universidade canadense. Falou sobre as referências pré-selecionadas por Bianca e sobre os demais conteúdos, como: objetivos do curso, tarefas síncronas e assíncronas, canais de comunicação com os organizadores, informações sobre certificado, entre outros conteúdos do programa. Em seguida, mostrou o *Google sites*, plataforma pensada para ancorar o *site* do curso, por ser gratuita e fácil de usar. A intenção era finalizar a reunião já tendo definido os conteúdos da primeira aula e uma data de reunião para a criação do *site*.

³² Documento com o programa do curso Programa <https://docs.google.com/document/d/1JCp2bWk4PV51oOP-mJ7kGwJGMzhHf4WO/edit>.

Após essa primeira explicação, Sandra Borges convidou os pesquisadores a darem suas contribuições, inclusive sobre quem poderia contribuir em qual parte do conteúdo programático, disponibilizado em um documento no *Google drive*, compartilhado com todos, para que pudessem ler e deixar comentários. O conteúdo foi parcialmente definido e os pesquisadores se comprometeram a ler o documento antes da reunião seguinte, para uma definição.

Foi discutida, ainda, a criação e o formato de um *Padlet*, no qual os inscritos no curso poderiam se apresentar, como atividade pré-curso. Outras definições se seguiram como: quem escreveria um e-mail de boas vindas, quem leria os e-mails recebidos, quem acompanharia as inscrições, quais textos deveriam ser mantidos ou não. Terminamos, combinado dia e horário da reunião seguinte para definir o *site* e outras datas para tratar dos demais projetos do grupo. Durante a reunião, houve momentos de controvérsias e argumentação, dos quais selecionamos os que consideramos mais relevantes ao tema da dissertação para analisarmos sob o viés da colaboração crítica.

5.1.2 Reunião de 23/09/2021

Nessa reunião estavam presentes: Fernanda, Sandra Borges, Cristina Meaney, Larissa, Bianca, Christina Novas, Daniela, Marcos (convidado), Rafael, Feliciano, Viviane, Alex, Luciana, Penélope.

A reunião teve 2 horas e 44 minutos de duração. Iniciou com Larissa, falando sobre a proposta para o segundo encontro, cujo tema seria idadismo, tema de pesquisa de sua tese de doutorado e sobre o qual ainda estuda. Fernanda também comenta sobre a escolha e a importância do tema, dado o tratamento que os idosos brasileiros estavam tendo durante a pandemia de Covid-19. A primeira proposição de Larissa seria um muro, mostrando os idosos e, a partir daí, outras ideias foram surgindo e questionamentos sendo levantados, se seria um muro ou uma árvore dos sonhos, como fazer esse muro, qual seria a atividade social que permearia o encontro, se o muro seria a imersão na realidade ou a produção de mudança social.

Voltamos à atividade social, que seria o primeiro passo, para depois definirmos os momentos do Multiletramento Engajado. Os pesquisadores fizeram sugestões, lembrando situações vividas por eles ou por conhecidos. A ideia inicial, sobre fazer um dia na praia, foi sendo modificada e problematizada. As discussões voltaram-se para outro aspecto do curso,

como: as áreas de conhecimento que seriam abarcadas, os ODS³³, o número de inscritos para o curso, se aceitaríamos ou não novas inscrições após o início do curso, o que também foi motivo de controvérsias. Finalmente, foi decidido que aceitaríamos novas inscrições a qualquer momento. Sobre o planejamento do segundo encontro, não houve definições. Teríamos mais duas reuniões para concluir o planejamento.

5.1.3 Reunião de 06/10/2021

Estavam presentes: Fernanda, Luciana, Penélope, Bianca, Daniela, Larissa, Alexandra (que veio apenas para uma discussão no início da reunião, mas não participou do planejamento do curso), Feliciano, S. (que veio apenas para uma discussão no início da reunião, mas não participou do planejamento do curso), Rafael, Viviane, Sandra Santella, Joyce, Larissa, Andrea (convidada), Marcos (convidado). A reunião durou 1 hora e 33 minutos.

Larissa apresentou Marcos, seu amigo, professor da Universidade Federal da Bahia, que também pesquisa idadismo, e Andreia, que é orientanda de Marcos. Juntos eles coordenam o Observatório do Idadismo. Ele se apresentou e falou sobre idadismo e questões do envelhecimento. Andrea se apresentou como orientanda de Marcos e está iniciando seus estudos sobre o tema.

Larissa explicou rapidamente para Marcos e para Andreia sobre o Teatro do Oprimido e o encontro sobre o Poder Feminino, de modo a contextualizar o que são as Brincadas. Mostrou vídeos, alguns memes e frases que haviam sido postadas em redes sociais sobre os idosos na pandemia. O material estava no *Padlet*, que seria o “muro dos esquecidos”, como ficou definido, e que seria a inserção na realidade.

Larissa e Marcos trocavam os turnos, comentando sobre o idadismo evidenciado nesses materiais. Em seguida, Viviane relata uma situação pessoal e Fernanda problematiza o envelhecimento de pessoas LGBTQIAP+. Andrea comenta sobre um amigo que poderia dar seu depoimento, Joyce levanta a questão do envelhecimento na filosofia africana, nos povos orientais. Larissa retoma o foco, pois o tema é bastante abrangente e não teríamos como

³³ODS é a sigla para: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - São 17 objetivos propostos pela ONU, a serem alcançados globalmente, até 2030: Erradicação da pobreza; fome zero e agricultura sustentável; saúde e bem-estar; educação de qualidade; igualdade de gênero; água potável e saneamento; energia limpa e acessível; trabalho decente e crescimento econômico; indústria, inovação e infraestrutura; redução das desigualdades; cidades e comunidades sustentáveis; consumo e produção responsáveis; ação contra a mudança global do clima; vida na água; vida terrestre; paz, justiça e instituições eficazes; parcerias e meios de implementação.

abordar todos. A sugestão sobre a atividade social dada na reunião anterior é retomada, assim como as habilidades e competências da BNCC, que Larissa apontou, pois havia feito um levantamento disso no período entre as reuniões. Outras ideias foram surgindo, a partir de uma brincadeira e das disciplinas a serem trabalhadas. Feliciano sugeriu que nos dividíssemos em grupos por área de conhecimento e que, em outro momento, o próprio grupo pensasse nas atividades a serem realizadas. Nessa reunião, definimos que juntaríamos matemática e língua portuguesa em uma sala e ciências e geografia em outra, sendo que cada responsável por área acompanharia seu grupo. Foi criado um grupo de WhatsApp com esses responsáveis, para que alinhassem as atividades durante a semana, antes da reunião seguinte, para trazer as propostas da construção crítica de generalização, pré-definidas para a reunião do dia 13/10.

Não usamos a palavra “definidas”, pois as proposições são sempre discutidas com todo o grupo, que pode contribuir com diferentes perspectivas sobre os materiais.

5.1.4 Reunião de 13/10/2021

Foi nessa data que o planejamento final³⁴ ficou pronto e salvo no *Google drive*. Infelizmente essa reunião não foi gravada, impossibilitando uma descrição mais detalhada e a subsequente análise das falas colaborativas que levaram às definições assumidas pelo grupo. Conseguimos salvar o *chat* e, por meio de comentários, foi possível recuperar algumas discussões do grupo. A divulgação já havia sido feita e as inscrições iniciadas, como evidencia comentário de Joyce: *Uau, muitos inscritos!!!! Que legal!*

Nessa reunião, foi aprovado pelo grupo o Google Forms que Bianca havia elaborado, com a atividade assíncrona. Foram discutidos, também, alguns detalhes de formatação do Padlet e apresentados comentários sobre o site e as atividades. Todas as reuniões foram registradas em pautas, nas quais anotamos as ideias que surgiram e acrescentamos o *hiperlink* para os demais documentos, como o *link* do *site*, os planejamentos do curso, os documentos da fundamentação teórica às quais nos referenciamos, os documentos que seriam inseridos no *site* como sugestão de leitura, enfim, tudo o que foi discutido e anotado, de modo que a informação não se perdesse.

³⁴ Link para acesso ao planejamento final do segundo encontro:
<https://docs.google.com/document/d/1WbkyxWV9ifS4MoaN5c1euXP4yZTX0pUN48a-ptxzX-I/edit>. Acesso em: 22 dez. 2022.

5.2 Segundo encontro do curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação” - “Pelo direito de envelhecer”

Durante o encontro, a imersão na realidade foi feita com todos os participantes na sala principal do *Zoom*. Os participantes usaram um lápis para traçar linhas de expressão nas mãos, no pescoço, no rosto e expressão de emoção. Depois, brincaram de estátuas humanas³⁵ de bebês, crianças felizes, executivos ocupados e idosos com dores. Em seguida, acessaram o *Padlet* e tiveram acesso aos materiais selecionados para o “muro dos esquecidos”. Esse momento teve o intuito de engajar os participantes na realidade, muitas vezes opressora e silenciadora, vivida pelos idosos em nossa sociedade, mais especificamente durante a pandemia de Covid-19 no Brasil. Nesse sentido, a imersão na realidade teve a intenção de revelar essa situação. Segundo Mazuchelli e Liberali (2022, no prelo), foi possível notar, por meio de algumas falas, o impacto causado nos participantes pelos materiais do “muro dos esquecidos”. Exemplificando: *“Eu me senti péssima, eu tenho minha avó como a pessoa mais importante na minha vida e me senti muito triste em pensar que pessoas que foram tão dedicadas aos outros acabem assim”*.

Para a construção crítica das generalizações, foram criadas salas separadas por área de conhecimento e os inscritos foram divididos aleatoriamente (MAZUCHELLI e LIBERALI, 2022). Os pesquisadores tinham suas salas definidas anteriormente, pois eram eles quem faziam o planejamento desse momento. No segundo encontro, foram duas salas, uma de matemática e língua portuguesa e outra de ciências e geografia. Nas salas, os participantes leram textos sobre os temas e tinham a tarefa de usar as informações lidas para construir uma performance, pensando sob o ponto de vista de um médico, de um idoso e de um familiar de idoso, construindo argumentos sobre o dilema de cuidados paliativos. Esse significa um momento para que os participantes emergam melhores do que antes (FREIRE, 2019). Nessa perspectiva, a vivência crítico-colaborativa proporcionada por esse momento intenciona a busca por “superação de situações de vulnerabilidade” (LIBERALI *et. al*, 2022), para que, na produção de mudança social, os participantes tenham subsídios para pensar ações que possibilitem uma transformação dessa realidade.

O primeiro grupo performou uma decisão familiar de adotar cuidados paliativos para a mãe idosa que havia contraído Covid-19. O segundo, uma situação em que uma mulher idosa com dores faciais crônicas seria submetida a uma cirurgia, mas sequer haviam perguntado se

³⁵ A brincadeira chamada *estátuas humanas* sugere aos participantes que permaneçam parados por alguns segundos, em alguma pose conforme o comando dado pela pessoa que orienta a brincadeira.

essa era a sua vontade. Segundo Mazuchelli e Liberali (2022, no prelo), as performances baseadas em conhecimentos prévios, experiências e discussões embasadas no material fornecido permite aos participantes se engajarem nos afetos provocados pelas atividades de imersão na realidade, relacionando-as às suas vivências, o que possibilita que repensem situações de violência e discriminação contra pessoas velhas.

Ao voltar para a sala principal, os grupos interpretaram os papéis. Finalmente, a sugestão de produção de mudança social foi a escrita de um manifesto contra a intenção da Organização Mundial da Saúde (OMS) em tornar a velhice uma doença. Foi elaborado no *Google Docs* e todos poderiam inserir comentários e assinar. Após terminarem, esse documento foi enviado pelos participantes e pesquisadores a outras pessoas de sua rede para que também assinassem, inclusive pessoas de outros países.

Esta seção proporcionou uma visão geral sobre como o planejamento foi estruturado, culminando no encontro sobre idadismo, também descrito aqui. Na próxima seção, iniciaremos uma análise mais detalhada de alguns excertos das reuniões supracitadas, selecionados com o intuito de discutir sobre a colaboração crítica entre os pesquisadores, durante a construção do curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O objetivo geral desta pesquisa é **analisar a construção do curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”**, visando observar se e como acontece a colaboração crítica entre os pesquisadores durante o planejamento das aulas.

Para tanto, as visões de colaboração e colaboração crítica serão analisadas consoante aos estudos de Magalhães (2011, ,2014), Ninin e Magalhães (2017), Ninin (2018), Hargreaves (2003), Fullan e Hargreaves (2000). Nossa análise não pretende trazer respostas definitivas, mas uma visão sobre os aspectos que evidenciam ou não a colaboração crítica nos discursos produzidos. É importante ressaltar como a colaboração crítica é um pressuposto dentro do GP LACE – PUC-SP, por este pretender criar, sempre, um ambiente colaborativo e uma relação de horizontalidade entre seus membros. Nos trabalhos desenvolvidos pelo grupo, as ideias surgem e são questionadas ou implementadas por todos, sem que haja hierarquia, uma vez que nem sempre são as coordenadoras do grupo que trazem as ideias para os demais executarem. Segundo Clavijo-Olarte e Austin (mimeo), um trabalho em grupo colaborativo requer a construção conjunta do conhecimento “como uma alternativa ao prevaletimento de perspectivas impostas hierarquicamente³⁶” (CLAVIJO-OLARTE; AUSTIN, 2023). Isso não significa, entretanto, que esse pressuposto ocorra de maneira ideal. A análise dos dados pretende, justamente, observar como se dá esse processo.

Em uma das reuniões de planejamento do curso, a participante Sandra Borges explica como ela e Bianca organizaram o conteúdo do *site* do curso. Ao final, Sandra convida todos a darem sugestões. O arquivo com esse conteúdo foi compartilhado no *Google Drive* e todos puderam comentar.

Na discussão dos dados, abordaremos, também, as respostas ao questionário e a entrevista complementar, realizada posteriormente, para entendermos como as ações do GP LACE, mais especificamente do Projeto Brincadas reverberam na prática profissional dos pesquisadores, em seus diversos contextos de atuação.

Na próxima subseção, dividimos os excertos em duas categorias: colaboração em momentos de complementaridade e colaboração em momentos de conflito / discordância. Vale ressaltar que os momentos não ocorrem totalmente separados. É possível observar ocasiões em que ocorre complementaridade e discordância em um mesmo excerto. Fizemos as

³⁶Tradução livre, pela pesquisadora, para o original: “*as an alternative to the prevalence of imposing top-down perspectives*”.

escolhas por um ou outro momento, considerando aquilo que ficou mais marcado nas discussões, permitindo, assim, uma análise mais acurada sobre colaboração.

6.1 Colaboração em momentos de conflito/discordância

Ressaltamos que o foco do reunião de planejamento é preparar um encontro do curso, seguindo os moldes do Multiletramento Engajado, com os momentos de imersão na realidade, construção crítica de generalizações e produção de mudança social (LIBERALI, 2022), conforme detalhado na seção 4 (Contexto da pesquisa). O tema é constante nas discussões e retomado por alguns pesquisadores ao planejarem o encontro.

Começaremos analisando um excerto da reunião de planejamento do site, que ocorreu no dia 08 de setembro de 2021. Cristina questiona a forma como o site é organizado. Sandra inicia explicando e, na sequência, Cristina questiona e as argumentações acontecem.

Quadro 11: Excerto 1 – 08/09/2021

Texto	Função argumentativa	Evidências de colaboração crítica
Sandra Borges: A gente gostaria de convidar vocês para lerem	exórdio - abertura do tema, começa com modalização - gostaria - demonstra intenção do locutor	a gente - inclusão de todos gostaria - Corroborar a ideia do convite a participar.
Cristina Meaney.: Posso falar uma coisa? Foi uma opção colocar tudo em uma página que rola ao invés de abrir outras páginas?	mecanismo conversacional pressuposto - parte da verdade que foi uma opção mecanismo de interrogação / questão controversa	É um pedido de palavra mais do que uma permissão para poder falar. crítica A pergunta permite que os interlocutores assumam posicionamentos e abre a discussão, possibilitando a troca de turnos
Cristina Meaney: Eu ,particularmente, não gosto, gente. Eu prefiro...	mecanismo de proferição - dá ênfase ao 'eu' para iniciar uma questão controversa . mecanismo não verbal - entonação mais forte do 'eu'	A entonação mais forte no eu evidencia que está falando de si e não do grupo, denotando que não é uma imposição ao grupo.

Continua na próxima página

Continuação Quadro 11

Texto	Função argumentativa	Evidências de colaboração crítica
<p>Cris Meaney: Toda vez que você tem que descer a página, as pessoas se perdem.</p> <p>Eu prefiro colocar ícones mais gerais na frente e você ir abrindo página. Você tem “encontros”, aí você clica e tem “encontro 1”, “encontro 2”, “encontro 3”, naquela página só tem os encontros.</p> <p>Nem sempre é fácil rolar.</p>	<p>apresentação de ponto de vista - discordância nem sempre - negação</p>	<p>Apresentação de ponto de vista nem sempre é fácil, sem embasamento, apenas na sua opinião eu prefiro.</p> <p>Discordância do modelo que foi proposto para o <i>site</i>.</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A modalização de Sandra e o uso de *a gente* denota que está incluindo o grupo, convidando-os a observar o que havia sido feito. Durante a leitura, Cristina pede a palavra (*Posso falar uma coisa?*) e já começa a falar, sem esperar uma resposta. Está subentendido no grupo que todos podem falar, tanto que ela não espera a permissão e continua, para apresentar sua pergunta (*Foi uma opção colocar tudo em uma página que rola ao invés de abrir outras páginas?*), o que pressupõe que fará uma crítica. Subentende-se aí que Cristina prefere abrir outras páginas, ao invés do uso de uma barra de rolagem. Porém, o mecanismo de interrogação sugere uma questão controversa e abre espaço para a expansão dialógica (NININ, 2018), para respostas com diferentes perspectivas. Ou seja, não fecha o discurso com uma imposição de opinião, mas sim potencializa a participação (NININ, MAGALHÃES 2017) e amplia a possibilidade de construção da agência relacional (EDWARDS, 2007).

Na seqüência, Luciana toma o turno para contra argumentar, uma vez que “perguntas dialogicamente expansivas podem indicar uma postura não definitiva, discutível por parte de quem pergunta” (NININ, 2018, p.47). Luciana responde, com argumento pessoal, de uma formação que recebeu sobre criação de *sites*, o que vai ao encontro da valorização de uma ecologia dos saberes (SANTOS, 2009).

Quadro 12: Excerto 2 – 08/09/2021

Texto	Função argumentativa	Evidências de colaboração crítica
<p>Luciana: Mas, Cris, você sabia que ... (imagem 1)</p> <p>Luciana: ...a gente teve uma formação lá na escola (referindo-se ao seu local de trabalho) e eles pediram pra tudo colocar numa página só, por vários motivos, uma porque diz que cada clique que a pessoa abra, demanda dados, demanda internet de rodar pra abrir outras páginas também. E quando você coloca uma página só, demanda menos internet. E quando você abre assim, é uma carregada só. Eles [organizadores de um curso que está fazendo na escola em que leciona] pediram pra gente fazer assim, pra ter menos <i>pop ups</i> possível.</p>	<p>mecanismo conversacional para iniciar uma contra argumentação</p> <p>discordância com argumentos baseados em experiência adquirida em um curso do qual participou.</p>	<p>Apresenta um ponto de vista diferente do de Cris, argumentando com sua própria experiência.</p>
<p>Cristina Meaney: A minha experiência na escola é com crianças, né. Mas com alunos, nesse tempo de pandemia, a gente ficava, tudo que passava da página um pouquinho pra baixo eles não acessavam, eles já perdiam o dado.</p>	<p>argumentação baseada em experiência pessoal.</p>	
<p>Fernanda: Por quê?</p>		
<p>Cristina Meaney: Porque eles não têm esse hábito de rolar. Você vê a tela inteira. E tudo que você vê na tela, você clica...</p>	<p>argumentação baseada em experiência pessoal.</p>	
<p>Fernanda interrompe Cristina Meaney: Gente, mas isso é uma questão de alfabetização digital. Eu acho assim ótimo.</p>	<p>opinião sem embasamento</p>	
<p>Sandra Borges: Nessa página só temos três itens, o curso, aula síncrona e assíncrona. Mas vocês que sabem, gente. Se vocês acharem melhor, podemos fazer dessa forma.</p> <p>Fizemos assim pensando nisso que a Luciana falou.</p>	<p>coesão nominal - retoma a unidade de significado.</p> <p>mecanismo de conexão - mas refuta a ideia de Cristina</p> <p>espelhamento; concordância com o argumento de Luciana.</p>	<p>se vocês acharem melhor denota a tentativa de um acordo e a disposição para aceitar o que for melhor para o grupo.</p>
<p>Fernanda: Eu gosto mais assim [da forma como está].</p>	<p>concordância sem argumentos</p>	

Continua na próxima página

Continuação Quadro 12

Texto	Função argumentativa	Evidências de colaboração crítica
<p>Cris Meaney: Visualmente, eu acho carregado, só isso, entendeu?</p> <p>Acho muita informação em uma página só. Mas tudo bem, eu entendi o argumento da Luciana, nessa coisa da navegação.</p>	<p>discordância</p> <p>argumento - opinião pessoal</p> <p>mecanismo de conexão - mas</p>	<p>marca que, mesmo sem concordar, entende o argumento e os aceita, chegando a um acordo.</p>
<p>Fernanda: Eu acho assim mais fácil também. A pessoa vê tudo, Enfim.... vai lá, fala lá...</p>	<p>opinião sustentada em experiência própria</p>	<p>conclusão</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora

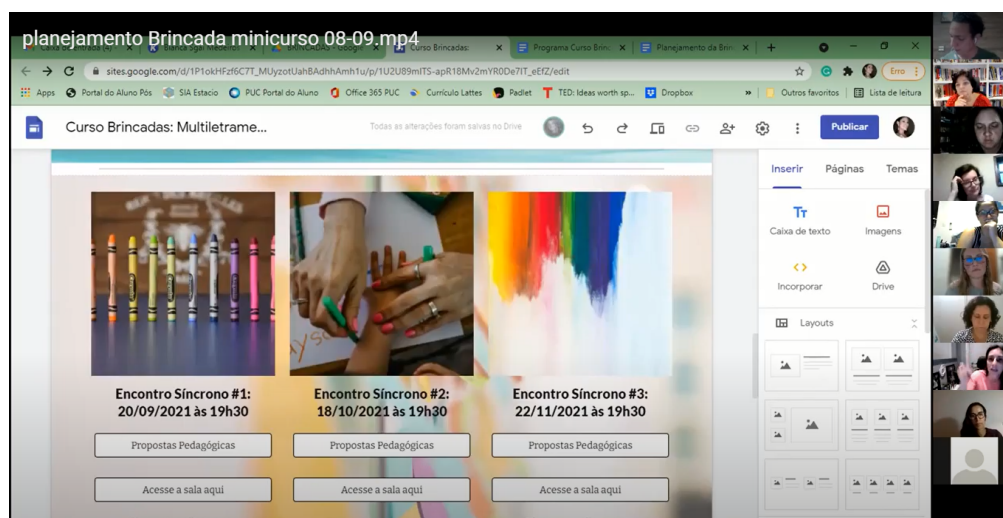
Focaremos nesse excerto para exemplificar as divergências e como foram encaminhadas. Nesse trecho, as discordâncias marcadas por opiniões controversas, argumentos e contra argumentos, conforme Fernanda (*Gente, mas isso é uma questão de alfabetização digital. **Eu acho assim ótimo***), Sandra Borges (*Nessa página só temos três itens, o curso, aula síncrona e assíncrona*) e, logo em seguida (*Fizemos assim pensando nisso que a Luciana falou*), até chegar à concessão de Cristina Meaney (*Mas tudo bem, eu entendi o argumento da Luciana, nessa coisa da navegação*), que, mesmo sem concordar, aceita os argumentos, são marcas de colaboração crítica. Como afirma Magalhães, a “colaboração pressupõe que todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas relações de discordâncias em relação aos discursos dos outros parceiros” (MAGALHÃES, 2011, p.69). Nem sempre as decisões agradam a todos, mas é nesse espaço de desconforto, por meio do diálogo questionador, que as questões são expandidas (MAGALHÃES, 2011, *apud* MAGALHÃES e FIDALGO, 2007). O mais importante na colaboração crítica é a argumentação, o “diálogo questionador”, a possibilidade e a liberdade para troca de turnos. No caso do curso, o objetivo é ter o encontro planejado e organizado antes da sua data. Assim, havia necessidade de uma definição das atividades, mesmo que sem consenso absoluto.

A disposição de Sandra Borges em mudar a organização do *site* caso fosse o melhor para o grupo (*Mas vocês que sabem, gente. **Se vocês acharem melhor, podemos fazer dessa forma***) e o entrelaçamento das vozes têm como foco o “envolvimento dos participantes em, realmente, ouvirem e agirem com o outro” em uma tomada de decisão compartilhada (NININ e MAGALHÃES, 2017, p.632), indicando, também, marcas da colaboração crítica.

Não foi dito explicitamente que o *site* ficaria da forma como estava, mas, na aceitação de Cristina Meaney (*não concordo, mas aceito*), isso fica subentendido. O que não está totalmente evidente é se o *site* se manteve como na primeira versão devido aos argumentos de Luciana ou à opinião da coordenadora Fernanda, que prefere de uma determinada forma, mas não dá argumentos pautados em evidências científicas ou mais amplas. Sua fala “*mas enfim, vai lá...*”, implica na conclusão desse tema e mudança para um próximo assunto. Nesse último caso, apenas aceitar a opinião de uma figura hierarquicamente superior iria ao encontro do que Hargreaves (2003) chama de colaboração confortável, contrariando o que é proposto pela colaboração crítica. Além disso, pode ser entendido como uma forma arbitrária de conclusão, uma vez que não permite a expansão dialógica (cf. NININ, 2018).

Na sequência analisaremos a imagem do momento em que Luciana argumenta e Cristina, na sequência, irá aceitar, mesmo sem concordar. Isso nos permitirá relacionar a fala à imagem, constituindo uma análise multimodal, compondo com o que foi exposto no excerto 2, apresentado na página anterior.

Imagem 1: Momento em que Luciana argumenta



Fonte: Banco de dados do GP LACE - aos 18'20" da reunião

A análise multimodal compõe a oralidade, visto que “falamos não apenas com o uso do nosso aparelho vocal” (AQUINO e LOTTI, 2015, p.159). Dessa forma, analisamos a imagem 1, no momento em que Luciana comenta sobre sua experiência pessoal, conforme quadro 12. Fernanda balança a cabeça para cima e para baixo, concordando com Luciana. Cristina Meaney coça a cabeça, os músculos do lábio esticados, como em um sorriso, mas com a boca cerrada, denotando que não concorda, o que corrobora sua fala posterior (*não*

concordo, mas aceito). Sandra Borges, Bianca e Christina Novas olham para a tela, evidenciado que estão prestando atenção à fala de Cristina Meaney, ao passo que Daniela, Sandra Santella e Rafael olham para baixo, podendo indicar que não estão prestando atenção ou que estão fazendo outra coisa, como observado na imagem 2, que amplia a imagem 1.

Um dos pesquisadores está com a câmera fechada. Isso também pode ser um marcador de desatenção. As participantes que não olham para a tela e a/o que está com a câmera fechada não têm uma postura colaborativa nesse momento específico, porém participam em outros momentos da reunião.

Imagem 2: Ampliação da imagem 1, apenas com pesquisadores



Fonte: acervo do Projeto Brincadas

Os excertos 1 e 2 possibilitaram observar a construção da colaboração crítica por meio da argumentação, dos questionamentos e das discordâncias, até que se chegasse a uma conclusão, mesmo que sem consenso de todos os participantes, como discutido na análise. Os excertos apresentados na próxima subseção foram selecionados para mostrarmos a colaboração em momentos de complementaridade. Contudo, observamos que, mesmo durante essas ocasiões, houve espaço para conflitos, discordâncias e problematizações e que elas contribuíram para que o planejamento fosse construído coletivamente.

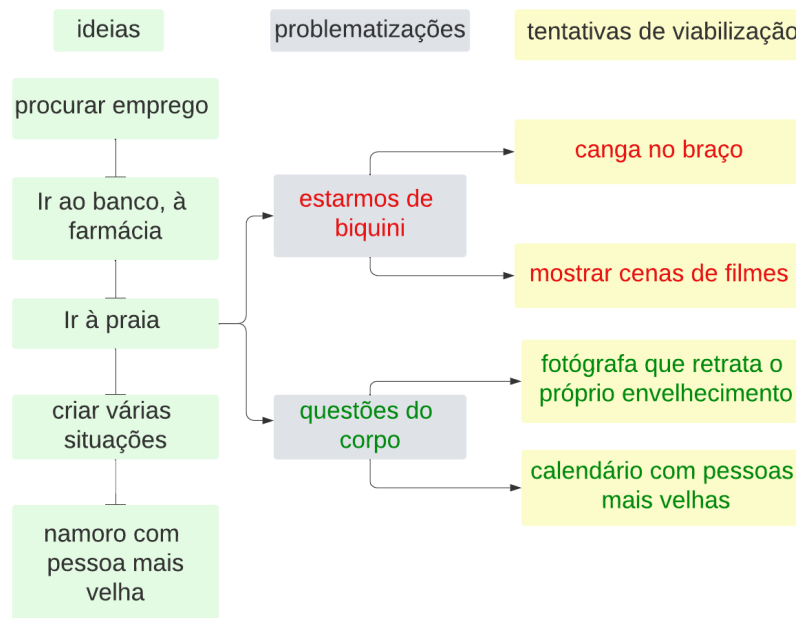
6.2 Colaboração em momento de complementaridade

A reunião de 23 de setembro de 2021 foi interessante para observarmos como, durante o planejamento das atividades, as ideias são aceitas, implementadas e melhoradas, a partir de

uma primeira sugestão, revelando a colaboração como a busca dos indivíduos em reconstruir e reorganizar os saberes em um dado contexto (NININ, 2018); e também para observarmos como nenhuma sugestão é rejeitada, partindo do princípio de mutualidade, que, como explica Ninin (2018), significa assegurar que todos tenham espaço para falar e contribuir coletivamente.

A figura 3 mostra a construção das ideias sobre a escolha da atividade social (LIBERALI, 2009a; LIBERALI, 2022) sendo que, nessa reunião, nenhuma ficou definida e os quadros 13 e 14 descrevem as falas dos pesquisadores durante a discussão.

Figura 3: Representação do surgimento das ideias para uma atividade social



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022)

Feliciano é a primeira a sugerir uma atividade social que poderia permeiar o evento – o idoso procurando emprego – e inicia uma conversa sobre o assunto, que se desenrola com a coconstrução de novas ideias e contradições sobre algumas delas. Os excertos 3 e 4 e a figura 3 mostram as proposições e discussões sobre a organização do planejamento do momento de imersão na realidade que nos proporcionaram elaborar a figura 3. Todo esse movimento vai ao encontro da asserção de Harvey (2014), de que emergimos pessoas melhores após o processo de contradição.

Quadro 13: Excerto 3 – 23/09/2021

Texto	Função argumentativa	Evidências de colaboração crítica
<p>Feliciano: “Não pode ser procurar emprego?</p> <p>Porque eu penso no procurar emprego, principalmente agora na pandemia. Porque muitas pessoas ficaram totalmente desassistidas e mesmo você tendo idade, você precisava procurar meios de sobrevivência.”</p>	<p>argumentação</p>	<p>contribuição com uma 1ª sugestão de atividade social para o evento</p>
<p>Fernanda: É... eu acho que é longe, tá.</p> <p>Eu tinha pensado em ir ao banco, ir na farmácia, mas enfim</p>	<p>discordância</p> <p>não argumenta sobre sua sugestão, apenas uma chuva de ideias</p>	<p>contribuição com uma 2ª sugestão de atividade social</p>
<p>Luciana: Mercado, feira</p>	<p>acrescenta à chuva de ideias de Fernanda</p>	<p>contribuição com uma 3ª sugestão de atividade social</p>
<p>Alex: Eu pensei do modelo que foi feito o último, a gente correlacionar um espaço que seja comum, não só a temática que nós queremos discutir no sentido do idadismo e focar somente a questão do idoso, mas no espaço onde ele se correlacione com outras idades e desse espaço poderiam surgir conflitos. Aí, um exemplo. Como vocês gostam de climatizar a gente poderia pensar um plano de fundo, por exemplo uma praia, ou um pano de fundo assim, um evento social hããã, musical, por exemplo onde as pessoas possam se interagir (Fernanda mexe a cabeça concordando). A gente já fez isso da música, por isso que eu pensei um provocativo no sentido da praia. Aí existem limitações pra pensar o idadismo. Eu deveria dar uma sugestão</p>	<p>sugestão baseada em experiência própria</p> <p>acrescenta à chuva de ideias, mas uma ideia mais desenvolvida</p>	<p>por “climatizar” entendemos a criação da situação para a imersão na realidade</p> <p>contribuição com uma 4ª atividade social</p>
<p>Fernanda: Tu tá querendo que a gente venha de biquini, né? Tu tá querendo</p>	<p>pressuposto de problematização</p>	<p>brincadeira, descontração, evidenciando um ambiente de confiança entre o grupo</p>

Continua na próxima página

Continuação Quadro 13

Texto	Função argumentativa	Evidências de colaboração crítica
<p>Alex: Até isso é uma provocação porque minha mãe usava um biquini diferente por conta da ideia de idadismo dela, mas eu já vi outras pessoas com biquinis que uma menina de 18 anos utilizaria e isso gera uma crítica também na relação de corpos. Por exemplo, a gente pode pensar, e eu ia dar essa sugestão, e isso é uma coisa que eu já passei. Por exemplo, isso me incomodou muito e incomodou também a pessoa. Eu tinha um relacionamento com uma pessoa mais velha e aí as pessoas olhavam ‘oi, é seu filho?’ tipo, existia também essa questão. Esses discursos geracionais, que tá atrelado à questão do idadismo.</p>	<p>argumentação baseada em vivência</p> <p>argumentação baseada em vivência</p>	<p>sente-se confortável em contar de vivências incômodas para o grupo, demonstrando confiança e o bom clima do grupo</p>
<p>Larissa: Eu ia só falar que você tá super certo. O idadismo está baseado com o preconceito relacionado à idade. Ele não tem a ver com o envelhecimento. É que, quanto mais a gente envelhece, mais a questão da idade se torna uma questão de preconceito e aí quando tem uma diferença de idade muito grande isso se torna um problema como esse que você tá relatando.</p>		<p>Confirmação de que Alex entendeu o que é idadismo</p>
<p>Alex: Sim, eu pensei em diversos é... situações que desencadeiam essa relação de idade com situações onde até mesmo temos um pouco desta discussão que limita... as pessoas vão limitar este sujeito a participar ou ter ou ser ou estar, né. É... foi isso, acho que eu pensei o cenário praia mas não na questão de vamos todos usar biquini.</p>		
<p>Fernanda: Eu tô de brincadeira, mas é, porque eu gosto</p>		
<p>Larissa: Eu acho ótimo. Eu adoro a ideia da praia. Adora a ideia da praia porque vai tocar num negócio que é doído, que é a questão do corpo, a flacidez, a pele que cai, o músculo, aquela coisa que a gente não quer ver. Isso é um reflexo do nosso idadismo, que a gente vive dizendo que a gente não pode, que a gente tem que tá (coloca as mãos no rosto, esticando a pele para cima) com a bunda no teto pra sempre.</p>	<p>concordância</p> <p>complementa a ideia de Alex</p>	

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Fernanda brinca com a ideia da praia e quase todos riem, o que demonstra o clima agradável do grupo, que permite brincadeiras e não precisa ser sério o tempo todo, trazendo

momentos de descontração. As únicas pessoas que se mantêm sérias são Viviane e Bianca. O olhar direcionado para baixo de Viviane pode demonstrar que não gostou da brincadeira ou que está fazendo outra coisa durante a reunião.

Imagem 3: Descontração do grupo de pesquisadores



Fonte: Banco de dados do GP LACE - 1h36'' de reunião

Ir à praia foi uma ideia apoiada pela maioria, pelo idadismo que provoca nas pessoas. Porém, apesar da fala de Fernanda, em tom de brincadeira (*Tu tá querendo que a gente venha de biquíni, né?*) pressupõe uma problematização. Alex explica sua ideia (*Até isso é uma provocação, porque minha mãe usava um biquíni diferente por conta da ideia de idadismo dela, mas eu já vi outras pessoas com biquínis que uma menina de 18 anos utilizaria e isso gera uma crítica também na relação de corpos*). Sua afirmação vai ao encontro da asserção de Staudinger (2015, *apud* MAZUCHELLI e LIBERALI, 2022, no prelo), de que o envelhecimento não é apenas um processo biológico, mas também interativo, como no exemplo de Alex, em que sua mãe evita um certo tipo de biquíni por haver um julgamento da sociedade em relação à forma de se vestir das pessoas.

Houve realmente um momento de descontração e brincadeira, mas que não deixou de levar o assunto a sério ou menosprezou o relato de Alex. Isso é evidenciado pela resposta de Larissa (*Eu acho ótimo. Eu adoro a ideia da praia. Adoro a ideia da praia porque vai tocar num negócio que é doído, que é a questão do corpo, a flacidez, a pele que cai, o músculo, aquela coisa que a gente não quer ver*) e também pelo esforço dos pesquisadores em viabilizar esta possibilidade.

Outras ideias surgiram para evitar o biquíni, como falar dos idosos que trabalham como ambulantes na praia e calendário que havia sido realizado com fotos de pessoas idosas, como representado na figura 3, porém sem que os pesquisadores deixassem de manifestar problematizações, como denotam a fala de Fernanda, ao sugerir uma alternativa (*Agora é... a questão da praia eu acho ótimo, (...) a gente não tem como se expor pra mostrar essa coisa da flacidez, mas a gente pode trazer filme. Imagem de filme*), e o argumento contrário exposto por Bianca, apresentados no quadro a seguir.

Quadro 14: Excerto 4 – 23/09/2021

Texto	Função argumentativa	Evidências de colaboração crítica
<p>Fernanda: Agora é... a questão da praia eu acho ótimo, mas a gente não vai ter como fazer teatro do oprimido, primeiro pra não repetir e segundo porque também a gente não tem como se expor pra mostrar essa coisa da flacidez, mas a gente pode trazer filme. Imagem de filme. A gente, em vez de fazer a praia, a gente tá lá, a gente pode passar filme, fotos de filme, cena de filme.</p>	<p>mas - ideia contrária</p> <p>argumentação contrária à praia</p> <p>mas - nova sugestão para viabilizar a situação na praia</p>	<p>Apesar de gostar da ideia da praia, entende que é difícil viabilizá-la</p> <p>não descarta a ideia, mesmo com argumentos contrários</p>
<p>Larissa: Tem uma fotógrafa, Fer. Eu posso compartilhar com vocês, que fez várias, várias criações estéticas do corpo dela envelhecendo nu, do marido dela. Cenas nuas, é maravilhoso.</p>	<p>sugestão</p>	
<p>Daniela: Tem uns calendários também com umas mulheres mais velhas.</p>	<p>sugestão</p>	
<p>Luciana: “Gente, também dá pra por uma canga no braço. Bota a canga aqui assim (fazendo o gesto de colocar a canga sobre os ombros), bota uns óculos.</p>	<p>sugestão</p>	<p>complementaridade, pensando alternativas para viabilizar a ideia da praia</p>
<p>Fernanda: Mas aí não gera o impacto. A questão é que não dá um impacto. A gente precisa ter... pra capturar.</p>	<p>discordância baseada na ideia de imersão na realidade</p>	<p>problematiza a ideia</p>
<p>Luciana: (lendo o <i>chat</i>) Mas alguém colocou aqui.... a Bianca colocou uma questão que é pra pensar, ó.</p>		<p>trazendo para o grupo a questão levantada por Bianca</p>

Continua na próxima página

Continuação Quadro 14

Texto	Função argumentativa	Evidências de colaboração crítica
<p>Bianca: Não... é que eu ia falar que eu entendo o que vocês tão falando da praia, mas eu tenho medo da praia levar pra uma outra discussão, um outro tema, que seria tipo gordofobia, o imperialismo da beleza e de novo começar a apagar a questão do idadismo. Eu acho que a gente consegue achar atividades sociais que são mais... escancaradas pra gente conseguir ir pro idadismo e não desviar pro outro. Não sei... é...</p>	<p>discordância</p> <p>argumentação</p>	<p>entende, mas discorda</p> <p>Problematização</p> <p>ainda não tem uma nova sugestão, mas discorda da ideia da praia</p>
<p>Fernanda: Se a gente fizer com imagens de idosos... se a gente se vestir acabou, a gente vai falar da gente. Se a gente trazer a praia a partir de um vídeo, de uma cena de um filme, de pessoas idosas na praia. Eu me lembro de um filme que tem no... no Netflix que é isso, os idosos na praia brincando e tal. Daria... eu acho que tem que ser como a gente fez no LGBTQIA+³⁷, que a gente trouxe várias cenas de pessoal LGBTQIA+ sofrendo algum tipo de preconceito. Eu entendo que teria que ser alguma coisa assim. Só que voltado para a ideia da praia porque a gente se...</p>	<p>argumentação</p> <p>argumentação, comparação com evento já realizado</p>	<p>sugestões para viabilizar a situação praia sem expor os pesquisadores</p> <p>construção de possibilidades</p>
<p>Bianca: Então, porque aí você não vai...</p>	<p>argumentação</p>	
<p>Fernanda: A gente faz o atravessamento...</p>	<p>coconstrução, complementaridade</p>	<p>Fernanda completa a frase de Bianca</p>
<p>Bianca: Porque a gente vai pra discussão de beleza. Cê entende o que eu tô querendo dizer?</p>	<p>discordância</p>	<p>Insiste no ponto de desviar a discussão para a beleza</p>
<p>Fernanda: Entendi, mas se a praia tiver só pessoas idosas ... eu acho que vai fazer o atravessamento com fez com a questão do racismo no feminismo, mas, se a gente focalizar em mostrar corpos idosos, a gente vai poder fazer uma questão que eu acho que é muito importante que é a beleza associada à juventude.</p>	<p>complementaridade</p> <p>argumentação para sustentar a ideia da praia</p> <p>opinião</p>	

Continua na próxima página

³⁷ Conforme apresentação no VI Congresso Internacional de Direitos Humanos de Coimbra, 2021, feita por Fernanda Coelho Liberali e Luciana Kool Modesto-Sarra, sobre a Brincada dos direitos LGBTQIA+.

Continuação Quadro 14

Texto	Função argumentativa	Evidências de colaboração crítica
<p>Viviane: Mas isso também não foca só numa questão do idadismo? Porque, pelo que eu tô entendendo, idadismo não é só questão dos idosos.</p>	<p>argumentação contrária</p>	<p>faz uma pergunta pensando sobre o que aprendeu sobre idadismo</p>
<p>Daniela: Mas a gente pode fazer como o Alex falou, a gente pode trazer imagens de um mais velho e um mais novo.</p>	<p>sugestão, complementando a ideia de Viviane</p>	<p>coconstrução, ampliando a ideia anterior</p>
<p>Viviane: Entendo, mas eu concordo com a Bianca que, na praia, se for falar, por exemplo, a comparação vai ter ‘olha o idoso, o que esse velho tá fazendo aqui?’ aí, o que que tem em relação a mim? Não falar alguma coisa relacionada à minha idade de eu tá na praia? Sabe... diferente, por exemplo da questão do emprego que... quando você vai... eu mesmo sempre perco vaga pra quem é mais velho, por exemplo. Ou mesmo se olha e fala ‘não, você não tem 35 anos’. Então, quem vai me dar 35 anos? Já entra nesse ponto e tem aí... eu lembro de várias situações de pessoas já idosas, por exemplo, minha mãe que teve a promessa de entrar no Coco Bambu, de ser sub <i>chef</i> porque ela tem 52 anos, há anos que cozinha, tá lá na exploração, quem tornou primeiro sub <i>chefs</i> foram dois jovens. Homens e ainda jovens de 26 anos porque ainda ela tem 52 anos então não dá pra ela ser sub <i>chef</i> logo, sendo que ela tem mais experiência.</p>	<p>concordância</p> <p>argumentação embasada em vivência pessoal</p> <p>argumentação embasada em vivência de pessoa próxima</p>	
<p>Fernanda: É que vocês estão pensando num idoso jovem</p>	<p>discordância</p>	
<p>Viviane: Comparação. É que daí você só tá pensando, considerando o idoso velho, quando o idadismo não é. Só que se a gente for fazer um recorte do idoso já... né... mais velho, tudo bem, vamos fazer esse recorte, mas aí vamos fazer...</p>	<p>discordância</p> <p>argumentação embasada no conceito aprendido com o grupo</p>	<p>Aprendizado com o grupo</p> <p>Vivi retoma a questão do jovem tb estar relacionada ao idadismo</p>

Continua na próxima página

Continuação Quadro 14

Texto	Função argumentativa	Evidências de colaboração crítica
Larissa: Eu acho que o ideal seria a gente falar do idadismo no contexto do envelhecimento, sabe? Porque a gente...	sugestão	Usa sua fala para dar uma direção, para dar um foco para a atividade
Fernanda: Então a gente... então a gente pode começar talvez com uma questão dessa do emprego que a gente pode fazer um contraponto até dessa coisa da pessoa relativamente jovem perde o emprego pra outro porque não tem a idade e o outro porque perde porque é muito velho e disso a gente ir pro muro porque aí no muro a gente vai mostrar o sofrimento (Larissa balança a cabeça, concordando ‘ahhh’) que existe por conta...	concordância sugestão	aceita não usar a praia para atividade social e sugere a experiência relatada por Viviane sobre emprego para ser a atividade social após uma possível definição da atividade social, sugere como seguir para o próximo momento

Fonte: elaborado pela pesquisadora

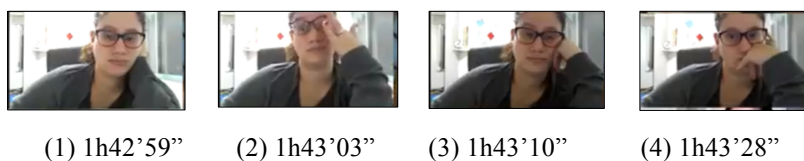
Os excertos 3 e 4 mostram como ocorreram os diálogos, com concordâncias, discordâncias e problematizações. As ideias são construídas num desencadear de reflexões conjuntas, em frases que são completadas por outro pesquisador, exemplificando o princípio de interdependência, uma vez que os pesquisadores envolvem-se uns com os outros e com suas proposições, denotando o imbricamento das vozes (NININ, 2018). Evidenciamos o esforço do grupo em apoiar, modificar as sugestões para que possam ser viabilizadas, a exemplo do que sugere Luciana sobre o uso de canga: (*Gente, também dá pra por uma canga no braço*).

Enquanto Larissa sugere (*Tem uma fotógrafa, Fer. Eu posso compartilhar com vocês, que fez várias, várias criações estéticas do corpo dela envelhecendo nu, do marido dela.*

Cenas nuas, é maravilhoso) e Daniela menciona (*Tem uns calendários também com umas mulheres mais velhas*), como alternativas à praia, mas ainda considerando a questão do envelhecimento dos corpos, Bianca se movimenta, coça a cabeça, demonstrando estar inquieta, possivelmente por discordar do que está sendo sugerido sobre a praia.

Bezemer (2020) sustenta que a combinação dos modos – no caso, gestos e fala – informam mais do que quando consideramos um dos modos, isoladamente.

Imagem 4: Movimentos de Bianca



Fonte: Banco de dados do GP LACE

Assim, a sequência de gestos de Bianca, ao colocar a mão no pescoço, coçar o olho, apoiar a cabeça nas mãos, cobrir a boca com o dedo (imagem 4), mostra sua inquietação em relação ao que está sendo dito sobre a imersão da realidade ser realizada em uma situação na praia, provavelmente por não concordar com essa ideia.

Fernanda, no entanto, problematiza a falta de impacto no momento da imersão na realidade (LIBERALI, 2022), aspecto essencial para a sensibilização dos participantes (*Mas aí não gera o impacto. A questão é que não dá um impacto. A gente precisa ter... pra capturar*). Esse foi o momento em que a imagem 5, a seguir, foi capturada. Bianca coça a cabeça e todos os pesquisadores estão sérios, possivelmente refletindo sobre a consideração apresentada por Fernanda.

Imagem 5: Fernanda problematiza o uso da canga para a imersão na realidade

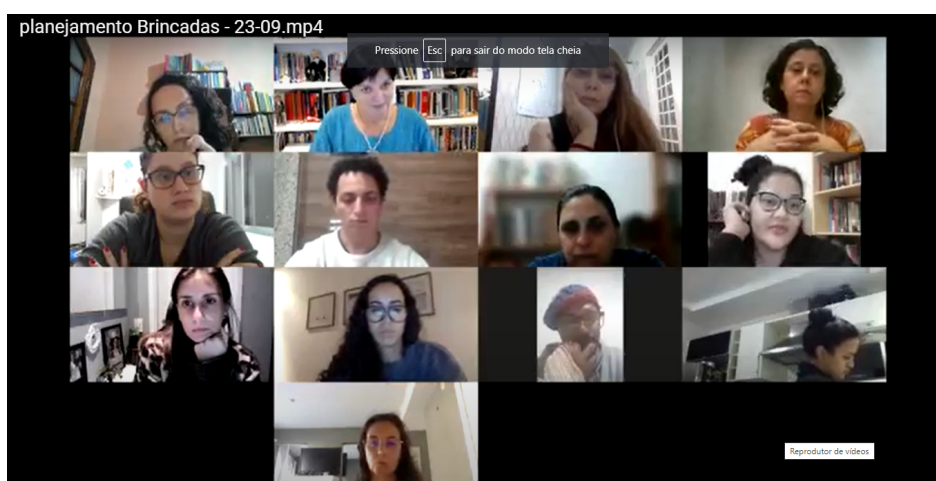


Fonte: Banco de dados do GP LACE - 1'43'' de reunião

Até então, as ideias estão sendo complementadas. Contudo, a partir do momento em que Luciana lê o chat (*Mas alguém colocou aqui.... a Bianca colocou uma questão que é pra pensar, ó*), há uma discordância, surge a argumentação contra o que está sendo discutido e Bianca explica seu posicionamento (*mas eu tenho medo da praia levar pra uma outra discussão, um outro tema, que seria tipo gordofobia, o imperialismo da beleza e de novo começar a apagar a questão do idadismo*). Fernanda continua seu argumento (*Se a gente trazer a praia a partir de um vídeo, de uma cena de um filme, de pessoas idosas na praia...*), indicando que ela não concorda com Bianca, mesmo sem dizê-lo, pois sugere uma alternativa, mas ainda relacionada ao mesmo tema. Bianca, então, reafirma seu posicionamento (*porque a gente vai pra discussão de beleza. Cê entende o que eu tô querendo dizer?*).

A deliberação de Bianca, ao colocar em discussão uma posição divergente, abre espaço para a expansão dialógica, avaliando o posicionamento de Fernanda, porém sem deixar de ser cuidadosa em sua fala (NININ, 2018). Desse modo, a pesquisadora oportuniza uma continuidade à discussão. Além disso, mostra como conflitos e discordâncias podem acontecer a qualquer tempo da discussão; não há uma marca, uma linha que os delimite. Como exemplificado no gráfico 4 (p.126 desta dissertação), ideias surgem e, com elas, concordâncias, problematizações, divergências e conflitos. Esse movimento faz parte da “construção de contextos de negociação” (MAGALHÃES, 2011, p.15) para alcançarmos o novo.

Imagem 6: Vetorização do olhar de Bianca



Fonte: Banco de Dados do GP LACE - 1h45” de reunião

Fernanda expõe sua contra-argumentação (*Entendi, mas se a praia tiver só pessoas idosas ... eu acho que vai fazer o atravessamento...*). O olhar vetorizado de Bianca evidencia

que ela está prestando atenção, porém seu aspecto sério sugere que não está concordando. Vetorização, conforme aponta Kress (2006), é a forma como dois objetos estão envolvidos em um processo de interação. Na imagem, os objetos são o olhar de Bianca e a figura de Fernanda, para quem o olhar é dirigido.

Viviane argumenta em dois momentos, chamando a atenção para o fato do idadismo não ser apenas preconceito contra velhos (*Mas isso também não foca só numa questão do idadismo? Porque, pelo que eu tô entendendo, idadismo não é só questão dos idosos*). A fala da pesquisadora demonstra sua compreensão sobre o idadismo, considerando que, segundo falas de Larissa durante as reuniões, é o preconceito em relação à idade, seja contra uma criança, adolescente ou velho. Consoante Palmore (1999, p.4), “o idadismo traduz um preconceito ou uma forma de discriminação contra ou a favor a um grupo etário”. Viviane argumenta, defendendo sua posição, trazendo uma situação pessoal de ter sido recusada em emprego por ser muito nova.

No mesmo excerto, Fernanda comenta a experiência relatada por Viviane sobre sua mãe não ter sido preterida a uma promoção, que foi dada a um rapaz mais jovem (*É que vocês estão pensando num idoso jovem*). Viviane contra argumenta (*É que daí você [Fernanda] só tá pensando, considerando o idoso velho, quando o idadismo não é*).

Esse momento nos proporciona analisar dois aspectos: a relação de poder e o conflito causado pela divergência de opiniões. A crítica feita por Viviane ao entendimento que Fernanda tem sobre idadismo, chamando atenção para o fato de o idadismo não ser o preconceito somente contra velhos, mostra que, mesmo Fernanda sendo a coordenadora do grupo, ela pode ser contrariada e/ou corrigida em seu entendimento da situação. Observamos que não houve, nesse momento, um controle (SHAW, 1971) da situação por parte de Fernanda, que, teoricamente, por ser a líder do grupo, exerceria poder sobre os demais. Não houve conflito relacionado ao poder, para ver qual opinião se sobressairia, mas sim relacionado à divergência de opiniões.

O conflito aqui é analisado como evidência de colaboração crítica, cujo processo, segundo Magalhães e Fidalgo (2007) ressalta que a construção de confiança anda junto com o confronto de ideias. Liberali *et. al.* (2021a) vão na mesma direção, ao apontar a compreensão de que todos os envolvidos estão sujeitos à crítica.

Larissa não explicita que Viviane está correta sobre idadismo, mas isso fica subentendido, pelo fato dela sugerir um direcionamento do planejamento pelo viés do

envelhecimento (*o ideal seria a gente falar do idadismo no contexto do envelhecimento, sabe? Por que aí a gente...*).

Fernanda interrompe a fala de Larissa e a complementa. Aproveita as experiências de Viviane e apresenta uma sugestão (*então a gente pode começar talvez com uma questão dessa do emprego que a gente pode fazer um contraponto até dessa coisa da pessoa relativamente jovem perde o emprego pra outro porque não tem a idade*). A ideia da praia é desconsiderada a partir de então. Fernanda pondera sobre a praia, indicação de que o coletivo deve se sobrepor ao interesse pessoal (NININ, 2018); aproveita o argumento de Viviane para construir uma nova proposição. Evidenciamos, mais uma vez, a não-hierarquização do grupo, visto que a sugestão da coordenadora não prevalece sobre os argumentos dos pesquisadores.

Diante das falas e proposições dos pesquisadores, fica evidente que estes se apropriaram do conceito de idadismo, pois demonstram que não é apenas preconceito contra velhos, como aponta Viviane (*É que daí você só tá pensando, considerando o idoso velho, quando o idadismo não é*).

A interação do grupo nos transformou, corroborando o conceito de grupo apontado por Lane (1989). Na mesma linha, cria a interdependência e a responsabilidade compartilhada, que surgem ao criticarmos e indicarmos alterações nas ideias sugeridas pelos integrantes, como citam Fullan e Hargreaves (2000). Tarefa que, segundo Magalhães (2011) não é confortável, nem simples, mas que, com o amadurecimento do grupo, torna-se cada vez mais factível. Assim, vamos nos construindo socialmente, nos fortalecendo como grupo e, como mencionado anteriormente, seguindo o pensamento de Freire (1996), de pensarmos criticamente para melhorarmos as próximas práticas, podendo resultar em crescimento pessoal, como afirmam Perret-Clermont e Mirza (2009) e Harvey (2014).

A reunião do dia 06 de outubro de 2021 teve início com Larissa, discorrendo sobre o segundo encontro, “Pelo direito de envelhecer”, cujo tema seria idadismo. Ela explicou aos demais pesquisadores o que é idadismo. Em seguida, apresentou Marcos, um pesquisador convidado da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que também abordou o tema. Após sua fala, Larissa retomou e comentou um pouco sobre Multiletramento Engajado e sobre o primeiro encontro, para que Marcos entendesse o propósito dos encontros. A primeira fala de Larissa durou 2’40”. A primeira fala de Marcos durou 6’29”. O tempo de fala muito longo marca a detenção e transmissão do conhecimento, bem como uma forma de poder sobre os demais integrantes, sendo pouco dialógica e não abrindo espaços para argumentação. Em contrapartida, como o idadismo não é um tema conhecido dos demais, essa primeira parte

mais expositiva foi necessária para situar os participantes que, posteriormente, tiveram mais subsídios para planejar o encontro.

Isso vai ao encontro do que Ninin (2018, p.110) propõe como “princípio orientador do ato de perguntar”, que é possibilitar o “acesso dos participantes ao assunto”. Se os pesquisadores que prepararão o encontro sobre idadismo não souberem o que é idadismo, não terão condições sequer de fazer perguntas sobre o assunto, quiçá planejar uma aula sobre o tema.

Além disso, foi a primeira vez que Marcos participou de uma reunião do grupo. Veio como um convidado, justamente para contribuir com seu conhecimento sobre idadismo. Sob essas circunstâncias, era esperado que Larissa e Marcos falassem mais, principalmente no início, para que os demais pesquisadores ampliassem seu entendimento sobre o tema e conseguissem oferecer contribuições mais assertivas para o desenvolvimento do segundo encontro, favorecendo a construção do conhecimento, avançando do conhecimento cotidiano para o conhecimento científico, conforme a dimensão epistêmica (NININ, 2018), explicada por Vargas e Leitão (2011, p.153) como

[...] ações discursivas que trazem para a argumentação conceitos, procedimentos e raciocínios considerados típicos (embora não necessariamente exclusivos) do campo do conhecimento no qual se insere o tópico discutido.

Vale ressaltar a fala de Fernanda, no excerto 8, corroborando a ideia de que esse momento mais expositivo traz novos conhecimentos (*uma coisa que eu tenho aprendido, que você fala muito, Larissa, é que a gente tá falando de envelhecimento, não tá falando de velho só*). A colaboração é evidenciada, uma vez que, mesmo sendo coordenadora do LACE, também pode aprender com seus orientandos. Uma marca de que a hierarquia no grupo não precisa prevalecer.

Os quadros 15 e 16, a seguir, mostram os dois momentos – o primeiro, de centralização da fala, em que Larissa mostra para os pesquisadores o que já tinha pensado para o encontro; e o segundo, em que inclui Marcos como pesquisador sobre idadismo e explica para ele, resumidamente, a forma de trabalho do LACE.

Quadro 15: Excerto 5 – 06/10/2021

Texto	Função argumentativa	Evidências de colaboração crítica
<p>Larissa: Eu até compartilhei com o Marcos*</p> <p>*convidado, não integrante do LACE.</p>		advérbio até , com o significado de inclusão, denotando algo que não era esperado
<p>Eu fui tentando organizar as coisas que eu acho que são interessantes, pensando já no que a gente foi conversando e</p> <p>eu fiz um primeiro muro, um muro dos esquecidos.</p> <p>Eu não sei se vocês chegaram a ver.</p>	distribuição de vozes	<p>eu - centralizador da ação no enunciador</p> <p>eu fui tentando; eu acho interessante; eu fiz - centraliza a ação, a realização das atividades até o momento - evidencia a falta de colaboração.</p> <p>a gente - referindo-se apenas à Fernanda, pois já tinham conversado antes sobre o assunto. Não inclui todo o grupo.</p>
<p>Fernanda: Eu queria compartilhar um pouco.</p> <p>Você não quer compartilhar o vídeo? Não quer compartilhar a tela, lá?</p>	<p>modalizador</p> <p>mecanismo de interrogação</p>	uso do modalizador para tentar ampliar a discussão e possibilitar a troca de turnos, oportunizando, assim, uma maior colaboração.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A fala de Fernanda (*Eu queria compartilhar um pouco*) funciona como um modalizador, sugerindo a ampliação do diálogo. Continuando nessa mesma direção (*Você não quer compartilhar o vídeo?*), a coordenadora usa o mecanismo de interrogação para tentar ampliar a discussão e possibilitar a troca de turnos. Sugere o compartilhamento do vídeo, possivelmente, para que os demais pesquisadores possam trazer seus pontos de vista e ampliar as discussões sobre as decisões a serem tomadas. A colaboração visa criar espaços coletivos de aprendizagem no desenvolvimento de todos os envolvidos (MAGALHÃES, 2011). Nesse sentido, a fala de Fernanda sugere uma tentativa de engajar todos os participantes no tema do encontro, que, até então, havia sido discutido entre ela e Larissa, em momentos de orientação individual (*Eu fui tentando organizar as coisas que eu acho que são interessantes, pensando já no que a gente [Fernanda e Larissa] foi conversando*).

Na continuação da conversa, iniciada por Larissa, ao concordar com a ideia de compartilhar (*Muito bom. Eu acho que, eu acho que é por aí, né*), esta explica para Marcos o

que é considerado multiletramento engajado e fala sobre os vídeos que selecionou, como mostra o excerto 4. Posteriormente, exhibe o *Padlet* com “o muro dos esquecidos”.

Quadro 16: Excerto 6 – 06/10/2021

Texto	Função argumentativa	Evidências de colaboração crítica
<p>Larissa: Muito bom. Eu acho que, eu acho que é por aí, né. O pessoal já tá me ouvindo encher o saco sobre isso [idadismo] há um tempinho. Já virei a referência do ‘ih, será que ela vai resolver falar que isso é idadismo?’ no grupo, então eu tô muito feliz de vocês terem topado entrarem. Acho que a gente tem que ter mais e mais vozes, pra gente poder olhar pra isso de outros lugares. E eu tô muito feliz porque hoje eu fui fazer a transcrição da cena que a gente fez no primeiro encontro, do Multiletramento Engajado, né, daquele dia de formação, a gente teve uma cena em que a Cris era uma mulher mais velha e tava sendo humilhada pelas amigas, né. Todas vocês, aí, amigas, dizendo que ela era velha demais para estar na festa, ‘onde já se viu, ela tá interessada em homem, ela tinha que estar em casa’.</p>		<p>preocupação em ser repetitiva</p> <p>querer incluir outras pessoas na discussão, trazer outros olhares</p> <p>contextualiza para os convidados</p>
<p>Fernanda: Explica pra galera aí que é só um teatro que a gente faz, senão...</p>		
<p>Larissa: Sim, a gente... isso o Teatro do Oprimido, as técnicas do Teatro do Oprimido, né. Aí teve essa cena com as atrizes maravilhosas aqui, atores maravilhosos. Eu até compartilhei com o Marcos e com a Andreia, com o pessoal do Observatório, né, a edição que a Luciana fez, pra eles assistirem...</p>		<p>contextualização para os visitantes</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Vale ressaltar que Larissa havia integrado o GP LACE há apenas três meses quando o planejamento do curso teve início. Sua fala (*o pessoal já tá me ouvindo encher o saco sobre isso*) denota preocupação com a opinião do grupo. Convidar uma pessoa conhecida pode trazer um conforto, um apoio para não ser a única voz no grupo sobre o assunto. Larissa demonstra colaboração ao afirmar sobre a necessidade de mais vozes sobre o assunto (*acho que a gente tem que ter mais e mais vozes, pra gente poder olhar pra isso de outros lugares*). Sua fala denota o desejo de compartilhar, de abrir a discussão, corroborando o entendimento de Magalhães (2011), de que o trabalho colaborativo implica no envolvimento de diversas vozes na negociação de sentidos para a produção de um conhecimento compartilhado.

Larissa também contextualizou, aos convidados, o Multiletramento Engajado e o Teatro do Oprimido (LIBERALI, F. C. *et. al.* 2021c), recurso usado pelo grupo em alguns encontros, com o propósito de brincar (HOLZMAN, 2009), geralmente durante a imersão na realidade (LIBERALI, 2022). Havia, inclusive, compartilhado com eles um vídeo do encontro, editado, para que entendessem um pouco mais sobre a forma de trabalho do grupo. No próximo excerto, Larissa demonstra uma “tendência expositiva” (LIBERALI, 2018b) e pouco dialógica, pois fecha a possibilidade de negociação, o que Ninin (2018) chama de “contração dialógica”.

Quadro 17: Excerto 7 – 06/10/2021

Texto	Função argumentativa	Evidências de colaboração crítica
Larissa: Eu decidi trazê-lo [um dos vídeos do muro] porque ele é muito forte. E aí, depois a gente tem algumas falas que aconteceram durante a pandemia e aí esse último vídeo eu fiz uma montagem, daquela cena da novela que vocês tinham escolhido e engatei com duas reportagens, porque eu acho que a cena da novela a gente já viu várias vezes e ela é forte, ele ainda é forte, mas é muito forte olhar a notícia. E aí não sei se vocês gostariam, vocês acham que, eu posso mostrar?	exórdio solicitação de opinião	decidi - não abre espaço para argumentação, já está posto incluiu as ideias do grupo no muro pergunta a opinião do grupo
Fernanda: Eu acho importante a gente ver os vídeos, Lari, porque acho importante a gente sentir. Como a gente quer capturar, é importante a gente ver como é que seria isso com eles, a sensação, a homologia, né.	apresentação de ponto de vista	opinião pessoal, porém o uso de a gente inclui os demais no discurso, abrindo a participação para todos
Larissa: Tá. Vamos sim. Eu vou compartilhar, então. Esse foi o único vídeo que eu não consegui baixar.		

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Larissa, como mencionado anteriormente, apresenta uma pergunta que parece demonstrar insegurança (*Vocês acham que eu posso mostrar [o vídeo que ela sugere ser usado]?*). Fernanda responde, corroborando a importância de todos participarem (*Eu acho importante a gente ver os vídeos, Lari*) e explica o motivo, que está relacionado ao momento de imersão na realidade (LIBERALI; MAZUCHELLI e MODESTO-SARRA, 2021b; LIBERALI, 2022) (*porque acho importante a gente sentir. Como a gente quer capturar, é importante a gente ver como é que seria isso com eles, a sensação, a homologia, né*).

Fernanda menciona homologia, referindo-se à homologia de processos, que, segundo Bruno e Christov (2003, *apud* Silva, 2019), é uma estratégia de ensino reflexivo, em que os formadores utilizam as mesmas dinâmicas e os mesmos processos que pretendem que os professores usem em suas aulas. O GP LACE trabalha o Multiletramento Engajado no curso e em outras formações/ações do projeto, para mostrar aos professores que o engajamento gerado pela imersão na realidade, a reflexão possibilitada na construção crítica de generalizações e a proposição de ações realizada na produção de mudança social é possível ser utilizada nas escolas. Mesmo em proporções diferentes da realizada no curso, o Multiletramento Engajado é uma forma de trabalho que favorece a reflexão crítica de alunos e professores e pode ampliar sua visão de mundo.

O momento da imersão na realidade tem como objetivo *capturar*, fazer com que os participantes do curso a quem se destina o planejamento sintam-se dentro da situação, sintam-se movidos pelos problemas a serem discutidos (LIBERALI *et. al.*, 2021c). Assim, os participantes assistem aos vídeos e, ao final, Larissa continua sua fala. No excerto 8, convida Marcos a uma troca de turno, abrindo a possibilidade de expansão dialógica (NININ, 2018).

Quadro 18: Excerto 8 – 06/10/2021

Texto	Função argumentativa	Evidências de colaboração crítica
Larissa: Tem uma fala que é eugenista aqui, né, de que, Marcos, se você quiser falar.	exórdio convite à troca de turno	expansão dialógica

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Larissa convida Marcos a explicar sobre a fala eugenista que ela observou no vídeo inserido no “muro dos esquecidos”. O convite foi direcionado ao pesquisador porque ele também é especialista em idadismo. Assim, os dados ficam centrados nos dois participantes que detêm o conhecimento sobre o tema. Como supramencionado, nesse momento, essa centralização é necessária para que os demais pesquisadores entendam sobre o tema e possam, então, planejar o segundo encontro do curso com maior segurança.

Após terem sido expostos ao que é idadismo e assistido aos vídeos do “muro dos esquecidos”, os pesquisadores iniciam as discussões sobre o planejamento do segundo encontro do curso. Iniciamos a análise a partir do exórdio de Penélope, que expressa sua

opinião favorável às escolhas dos materiais para o muro. Fernanda interrompe e complementa a frase de Penélope, indo de encontro ao que ela iria falar e expressando uma opinião contrária. A interrupção de Fernanda para complementar a frase de Penélope não pode ser observada aqui como coconstrução, pois é uma ideia contrária à de Penélope. Analisamos como uma contração dialógica, em que Fernanda, ao cortar a fala de Penélope, a impede de prosseguir e expor seu argumento contrário à cena da novela³⁸. Ao ouvir o argumento de Fernanda, Penélope muda de ideia para concordar com a coordenadora do grupo, o que é marcado pelo modalizador ‘ou’ (***Ou** começa pela novela e vai mesmo pra imersão* [na realidade]) (LIBERALI, 2022, concordando com Fernanda e seguindo adiante, como transcrito no quadro 19).

Uma possibilidade de interpretação da concordância de Penélope é a colaboração confortável (HARGREAVES, 2003), apenas para evitar conflitos ou talvez por ela não ter uma posição ou um argumento embasado em favor de seu posicionamento, a não ser sua própria opinião. Outra possibilidade é concordar com a coordenadora do grupo por uma questão do poder que esta exerce no grupo, uma vez que, consoante Lane (1989), o poder pode ser considerado em relação aos papéis de cada integrante do grupo. Como Fernanda é a coordenadora, ela teria um poder de dominação sobre os demais. Apesar de considerarmos isso uma possibilidade, os demais excertos e momentos vividos dentro do grupo não evidenciam essa relação de poder dominante, que se sobrepõe e cala os demais.

Quadro 19: Excerto 9 – 06/10/2021

Texto	Função Argumentativa	Evidências de colaboração crítica
Penélope: Eu acho que, pra imersão na realidade, as escolhas foram excelentes, né. Tristes, mas excelentes. Eu colocaria só o que é real mesmo. Da novela...	exórdio modalização - colocaria - sugestão	Começou uma frase contraditória, mas foi interrompida
Fernanda: Eu acho que da novela é uma coisa que as pessoas viram e que traz uma lembrança de uma questão que... eu, como nunca tinha visto a novela, eu só ouvi as pessoas falarem. Foi a primeira vez que eu vi, foi muito chocante pra mim.	coconstrução elíptica: antes de terminar a fala, Fernanda entra e complementa	Fernanda continua a frase de Penélope, argumentando .

Continua na próxima página

³⁸ Referência à novela *Mulheres Apaixonadas*, transmitida pela TV Globo em 2003, na qual a neta maltrata os avós.

Continuação do Quadro 19

Texto	Função Argumentativa	Evidências de colaboração crítica
Penélope: Ou começa pela novela e vai mesmo pra imersão da realidade de verdade.	concordância - ou - contrariando sua própria ideia inicial para concordar com o argumento anterior	Penélope aceita a opinião de Fernanda, chegando a um acordo.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

O excerto 10 exprime o incentivo de Fernanda à colaboração, quando modaliza com “queria” para iniciar uma discussão sobre possíveis interseccionalidades entre idadismo e questões LGBTQIA+, mesmo sabendo que Larissa prefere colocar o foco no idadismo.

Quadro 20: Excerto 10 – 06/10/2021

Texto	Função argumentativa	Evidências de colaboração crítica
Fernanda: Queria levantar uma questão. Eu já sei até o que a Larissa vai falar em relação ao que eu vou dizer, mas vou levantar. É... eu queria ver uma cena de uma pessoa LGBTQIA+ velha representada aí ou uma pessoa negra velha representada aí. Por que eu tô falando isso? Porque os atravessamentos deles criam situações muito mais doídas e a questão LGBTQIA+, por exemplo, eu acho que é... primeiro porque você nem tem, porque é uma coisa que, a pessoa trans, por exemplo, você não encontra quase pessoas trans idosas, velhas, porque morrem antes, são mortas.	modalização mecanismo conversacional argumentação	sugestão, incentivo à troca de turnos e à interação argumentos a favor do seu posicionamento, com fatos da realidade, porém baseados no senso comum
Larissa: A expectativa de vida é de 34 anos.	coconstrução – complementação	

Continua na próxima página

Continuação do Quadro 20

Texto	Função argumentativa	Evidências de colaboração crítica
<p>Fernanda: Então eu, eu... se não uma presença, mas, pelo menos, uma fala de uma pessoa com mais idade, mas que denunciasse essa ausência da velhice, da possibilidade de envelhecer porque, uma coisa que eu tenho aprendido, que você fala muito, Larissa, é que a gente tá falando de envelhecimento, não tá falando de velho só. E o caso da população LGBTQIA+ e principalmente a população trans, a gente não tem perspectiva disso. Então, assim, a opção é... “eu não quero ficar velho”, então morre. Então vai ser morto. Então, e esse grupo muitas vezes não tem a escolha, então... Pode falar.</p>		<p>A fala de Fernanda mostra que pode aprender com o grupo, assumindo que Larissa é a especialista no assunto.</p>
<p>Alex: Eu acho que... Penélope: Teve uma novela...</p>	<p>começam a falar ao mesmo tempo.</p>	<p>Agora o grupo começa a interagir mais. Larissa expõe sua organização previamente pensada para o planejamento e os demais pesquisadores começam a dar ideias para a organização do encontro.</p>
<p>Fernanda: O Alex tinha levantado a mão, Penélope</p>	<p>organiza a troca de turnos</p>	
<p>Larissa: A Joyce também tinha levantado, eu acho.</p>	<p>organiza a troca de turnos</p>	
<p>Joyce: É, eu levantei.</p>		<p>também quer falar.</p>
<p>Alex: Eu só queria levantar o que realmente essa questão da comunidade LGBTQIA+ encontrar pessoas velhas. Eu, por exemplo, tenho um amigo que me veio à mente aqui, da época da graduação, em 2005. Ele já tinha uma certa idade e ele é gay e ele é uma pessoa que tem uma paralisia, ele usa uma perna mecânica. Então, ele hoje está com mais idade e eu até tenho contato com ele, o Gilvan, se vocês quiserem esse relato eu converso com ele e ele vai se sentir contemplado, porque é interessante ele falar também. Ele hoje é um militante assíduo. Pra mim vai ser um prazer falar com ele e fazer um vídeo de acordo com o que vocês desejam, até por uma questão de interseccionalidade mesmo. Ser deficiente, idoso e gay. E também não leva as questões estéticas aceitas, tá. Você vai ver que ele tem deformações no rosto, no caso da estética. Então tem todo um paradigma pra pensar esse sujeito na sociedade, tá.</p>		<p>A. se apropriou do conceito de idadismo e juntou à ideia de Fernanda sobre LGBTQIA+, pensando em uma possibilidade para o encontro.</p>

Continua na próxima página

Continuação Quadro 20

Texto	Função argumentativa	Evidências de colaboração crítica
Larissa: Mas isso vocês tão pensando pro muro dos esquecidos mesmo, é isso?	pedido de esclarecimento	retoma a inserção na realidade
Fernanda: Poderia ser um <i>trigger</i> também pra, pro último pra, pra produção de mudança social , como a gente fez na LGBTQIA+, que a gente tinha os depoimentos da Casa Um. A gente pode usar o depoimento do amigo do Alex para um <i>trigger</i> , como é que fala? Um disparador pra produção de mudança social.	sugestão	teoria embasando a prática
Larissa: Que talvez essa experiência dele de falar como é que tem sido viver isso, né, é... pra além das violências, enfim, pra... Porque eu fiquei pensando, a gente tinha... Joyce, eu sei que você tá com o mão levantada, Penélope também. Rapidinho. Desculpa. A gente tinha pensado uma produção de mudança social da árvore , né, pensando nos sonhos, nos projetos. Eu fiquei pensando da gente tentar concretizar uma coisa mais hoje, assim. Eu pensei da gente fazer uma árvore do bem viver . O que a gente pode fazer hoje pra melhorar as relações com os velhos que nos cercam, com o envelhecimento que tá acontecendo na gente, sabe. E aí, de repente, essa história desse seu amigo, A, poderia cair bem nessa, nessa conexão. O que vocês acham?		retoma o que havia sido pensado constrói uma nova ideia a partir de uma primeira ideia anterior solicita contribuição

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A partir da questão levantada por Fernanda (*É... eu queria ver uma cena de uma pessoa LGBTQIA+ velha representada aí ou uma pessoa negra velha representada aí*), os pesquisadores começam a participar trocando turnos e levantando a mão. Larissa percebe que Alex quer falar (*Pode falar*). Alex e Penélope começam a falar ao mesmo tempo e Fernanda intervém (*O Alex tinha levantado a mão, Penélope*), e Larissa complementa (*A Joyce também tinha levantado a mão*). Alex expõe sua sugestão, há comentários sobre o assunto. Após a exposição de Alex, Larissa convida Joyce a falar, como mostra o excerto 10. A troca de turnos é sempre assegurada, não necessariamente pela coordenadora do grupo, mas por quem estiver atento às imagens, ou pelo próprio pesquisador, que começa a falar, como fizeram Alex e Penélope.

A troca de turnos oportuniza a participação de todos, incentivando o processo dialógico e, conseqüentemente, potencializando as relações entre os pesquisadores, como apontam Ninin e Magalhães (2017).

A práxis do grupo, no sentido freireano, é presente durante as reuniões e retomada em algumas discussões, como percebido na fala da coordenadora (*Poderia ser um trigger também pra, pro último pra, pra produção de mudança social, como a gente fez na LGBTQIA+, que a gente tinha os depoimentos da Casa Um*) e de Larissa (*A gente tinha pensado uma produção de mudança social da árvore, né, pensando nos sonhos, nos projetos*), que, nesses trechos, retomam o Multiletramento Engajado, como forma de não perder de vista a teoria que embasa as ações do grupo de pesquisa. Larissa também retoma a ideia da ‘árvore’, utilizada em uma outra Brincada, repensando-a como “*árvore dos sonhos*”.

Quadro 21: Excerto 11 – 06/10/2021

Texto	Função argumentativa	Evidências de colaboração crítica
Larissa: Fala, Joyce. Desculpa, flor.		convite para participar, desculpa pela interrupção da fala anterior de Joyce
Joyce: Imagina. Eu ia falar sobre a questão de trazer nas interconexões , eu escrevi até no chat, porque a primeira mulher que morreu de covid ela era idosa, ela era negra , né.	sugestão de trabalhar interseccionalidade entre idadismo e raça	
Larissa: Empregada doméstica. Sim, carioca. Eu comentei.	coconstrução	
Joyce: Então, quando a gente fala das interconexões, da interseccionalidade, a gente vai falar de todas as situações, né, trazer, talvez, apontar quem ela era, colocar a foto dela no museu porque ela foi marcante na situação. E aí, a primeira mulher a ser vacinada também foi uma mulher negra, que era uma senhora.	complementa a sugestão das interseccionalidades fatos que sustentam sua sugestão	mutualidade

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Alex menciona uma experiência pessoal no excerto 8. Joyce traz, no excerto 9, argumentos (*a primeira pessoa vacinada também foi uma mulher negra, que era uma senhora*). Penélope contribui, escrevendo no *chat* o título de duas séries de TV relacionadas à questão LGBTQIA+, sugeridas por Fernanda. Esses momentos de mutualidade (NININ, 2018), em que todos os participantes têm espaço para pronunciar-se durante o planejamento, evidenciam a colaboração. As ideias vão surgindo, sendo acrescentadas ou contra

argumentadas, e todos os que desejam podem contribuir. Isso corrobora o pressuposto da colaboração crítica apregoado por Magalhães (2011, p.50), visto que o grupo se “apoia mutuamente para atingir um objetivo comum compartilhado” por todos, e que nenhuma ideia seja descartada. O desafio da colaboração crítica “também é dialógico, assim como o é a necessidade de ouvir as vozes de todos para entendê-los e honrar suas opiniões, enquanto as desafiamos, caso discordemos” (FIDALGO e MAGALHÃES, 2007, p.19)³⁹.

A estrutura do Multiletramento Engajado para o planejamento é novamente retomada na fala de Joyce, no excerto 12, a seguir (*E pra **mudança social** a minha sugestão talvez fosse...*). Nesse momento, a pesquisadora propõe a discussão para o momento da produção de mudança social (LIBERALI; MAZUCHELLI e MODESTO-SARRA, 2021b; LIBERALI, 2022). O uso de “talvez” e “fosse” em sua fala denota a argumentação como diálogo (LIBERALI, 2018a), considerada pela autora como argumentação colaborativa, por permitir a inclusão de múltiplos pontos de vista.

Quadro 22: Excerto 12 – 06/10/2021

Texto	Aspecto argumentativo	Evidência de colaboração crítica
<p>Joyce: E pra mudança social a minha sugestão talvez fosse a gente pensar em sulear. E aí pensar em perspectivas que viesse de filosofias africanas, de povos orientais, na concepção da velhice.</p>	<p>exórdio</p> <p>retomando o Multiletramento Engajado no planejamento, introduzindo novas sugestões</p> <p>modalização - fosse</p>	<p>O uso de talvez demonstra que não é uma imposição, assim como o fosse, que marca a modalização de uma possibilidade.</p>

Continua na próxima página

³⁹ Tradução da pesquisadora, para o original “too is dialogical, as is the need to listen to everyone’s voices so as to understand and honor the other’s opinions, while challenging it, if we disagree”.

Continuação Quadro 22

Texto	Aspecto argumentativo	Evidência de colaboração crítica
<p>Larissa: Então, Joyce, isso aí a gente tem que tomar um pouquinho de cuidado porque, assim, por exemplo, a gente tende a achar que, que questões orientais, por exemplo, tratam o envelhecimento de uma outra forma que não a ocidental e isso, na verdade, é um equívoco, né. A gente tem várias histórias. Isso pode ter sido verdadeiro em algum momento da história, se comparado com o ocidente, mas isso não se sustenta mais hoje em muitas regiões orientais. No Japão, por exemplo, ou mesmo na China ou mesmo em comunidades no Vietnam e em lugares assim que a gente ouviu por muito tempo que eles tinham um cuidado muito especial com o idoso. A gente sabe. Hoje, só pra você ter uma ideia, os idosos, no Japão, muitos idosos sofrem tanto com o silenciamento, com a solidão, que eles cometem crimes pra eles irem presos.</p> <p>Isso foi um dado da minha tese. Pra eles irem presos pra eles terem contato, porque eles são abandonados pela família, são comunidades muito fechadas, né.</p> <p>Então, assim, eu acho legal a gente trazer, mas eu acho importante também a gente não incorrer numa romantização.</p>	<p>negação</p> <p>contradição</p> <p>contra argumento</p> <p>embasamento teórico</p> <p>concordância, mas - negação</p>	<p>Argumentação pressupõe embasamento, o que é feito por Larissa.</p>
<p>Joyce: Entendi. Acho que então, sei lá [inaudível] vou pensar. Ó lá, a Bianca colocou no <i>chat</i> falar de casas de repouso. Aí também a gente conversou sobre aquele, aquela atividade de trazer as pessoas pra conversar com os idosos, né. Os adolescentes conversam com os idosos por telefone em curso de inglês.</p>	<p>hesitação diante da contradição de Larissa</p>	<p>argumentação aberta</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Embora Larissa tenha argumentos embasados em sua pesquisa, ela foi precipitada em negar a ideia de Joyce, contrariando o pressuposto da colaboração crítica, ao afirmar ser um equívoco (*é um equívoco*) pensar que as populações orientais têm uma visão mais cuidadosa com o envelhecimento. Tal negação pode dar um tom mandatório, possivelmente desmotivando Joyce e até mesmo outros participantes a se manifestarem. Uma hesitação é percebida na fala de Joyce (*acho que então..., sei lá... [inaudível] Vou pensar...*), parecendo que ela ficou sem palavras, sem saber o que dizer frente à negação de Larissa, talvez por não esperar tal reação à sua fala. Por outro lado, como a argumentação como diálogo “provoca reflexão e introspecção sobre os próprios posicionamentos” (MATEUS, 2013, p.14), Joyce diz que vai pensar sobre o assunto.

Um dos pressupostos da colaboração crítica é de que não precisa haver concordância sempre e que, ao discordarmos, não estamos discordando da pessoa, mas sim da ideia. Conforme aponta Magalhães (2011), colaborar está relacionado às contradições, ao movimento de negociação dessas contradições para a construção do projeto. Logo, não podemos levar isso para o lado pessoal. Joyce demonstra entender isso quando, momentos depois, retoma o turno com outra ideia, evidenciando que não ficou ofendida com o posicionamento de Larissa. Ela refletiu e sugeriu outra abordagem, como veremos no excerto 13.

Quadro 23: Excerto 13 – 06/10/2021

Texto	Função argumentativa	Evidência de colaboração crítica
Joyce: Ô gente, e o Estatuto do Idoso? Poderia vir também como mudança?	sugestão	contribuição com ideias
Larissa: Então, a gente precisa pensar. A gente precisaria pensar o quanto de coisa que a gente pega ou não. Eu pensei no Estatuto do Idoso, na Política Nacional do Idoso também. É... no próprio documento, no relatório que a Organização Mundial da Saúde fez de combate ao idadismo, né. A, a Organização Mundial da Saúde decretou, né, 2021 até 2030 a década de combate ao idadismo. Mas é um documento que foi escrito em inglês, não foi traduzido. A gente no Observatório a gente tem todas as semanas que a gente publica, a gente publica um resumo em português das questões principais. Não sei se vocês perceberam. É de lá que a gente tira.	concorda, apesar de soar como discordância modalização proposição, mas sem contra argumentação proposição	demonstra que a ideia pode ser aproveitada, porém há muitas possibilidades e é necessário definir outra opção de material, corroborando a ideia de que é preciso definir o que será usado
Penélope: Você compartilhou o link do Observatório?	questionamento sobre o Observatório, que foi mencionado por Larissa	interesse em saber mais sobre os assunto
Larissa: Sim, nos grupos.		compartilhamento de informações para ampliação dos saberes
Penélope: Ah, tá.		
Luciana: Até postei na rede, viu, Penélope?		

Continua a próxima página

Continuação Quadro 23

Texto	Função argumentativa	Evidência de colaboração crítica
Penélope: Sim, sim. Ó o horário, gente. 9 horas, a cabeça já não tá funcionando direito.	chama a atenção para o término da reunião	colaboração com a organização da reunião; corresponsabilidade com / pelo grupo
Larissa: É, o que eu acho que a gente precisaria decidir , por exemplo, é os focos que a gente teria , né. É, eu tinha pensado , por exemplo, na imersão na realidade, da gente apresentar o muro, os vídeos e pedir pros participantes expressarem, sei lá, visualmente, escrevessem o que sentissem no muro também, né. Porque eles podem colocar comentários ali, né. É... ao mesmo tempo. E aí, de repente, fazer uma brincadeira. Eu ia falar com a Bianca, né, vocês que entendem melhor , se teria como a gente fazer alguma coisa pra gente começar a alinhar, né. Uma brincadeira, assim, de olhar pra pele, puxar , de olhar pras rugas, sabe. É...	opinião a gente - colaboração pedido de contribuição sugestão - pedido de contribuição	retomando a organização geral do evento, pensando no foco, pois muitas ideias vão surgindo e ficando dispersas. opinião, impositiva- eu tinha pensado volta para sua ideia inicial, da qual parece não querer abrir mão reconhece o valor de Bianca no grupo
Penélope: Pro cabelo	coconstrução	
Larissa: Pro cabelo, enfim. Pra começar a chamar a atenção pras questões do corpo, pra gente conectar na área da saúde e da ciência, né. É... na construção crítica poderia ser um circuito . É... aí tem aqui um material material que eu tinha pensado....	sugestão	retoma o foco para o momento da construção crítica de generalizações

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Joyce sugere o Estatuto do Idoso como fonte para o momento da produção de mudança social (LIBERALI, 2020). É a isto que se refere ao mencionar “mudança” em sua fala (*Ó gente, e o Estatuto do Idoso? Poderia vir também como mudança?*). Larissa concorda e acrescenta o documento da Organização Mundial da Saúde (OMS) sobre combate ao idadismo, no qual se baseia para inserir conteúdos na rede social sobre do Observatório do Idadismo⁴⁰ (*Não sei se vocês perceberam. É de lá [documento da OMS] que a gente tira [informações para a rede social]*).

Penélope chama a atenção para o horário (*Ó o horário, gente. 9 horas, a cabeça já não tá funcionando direito*), desviando o assunto, mas Larissa retoma a discussão (*É, o que eu*

⁴⁰ Disponível em: <https://www.instagram.com/observatoriodoidadismo/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

acho que a gente precisaria decidir, por exemplo, é os focos que a gente teria, né). Isso porque muitas sugestões foram propostas, mas não houve definições e Larissa retoma a necessidade de manter o foco nos momentos do Multiletramento Engajado, que precisam ser definidos.

Bianca é uma referência para o grupo em atividades ligadas ao teatro. É atriz e oferece grande contribuição para o grupo nas atividades referentes ao brincar performático. Larissa reconhece isso e pede sua participação para pensar em uma brincadeira que faça os participantes refletirem sobre questões de envelhecimento do corpo.

Uma análise possível é a de que Larissa, por ser nova no grupo, ainda não sabe ao certo como acontece a colaboração entre os membros, como as decisões são tomadas coletivamente. Ela parece pensar que, por estar responsável pelo encontro, precisa trazer tudo pronto. Ela pensou nos materiais que comporiam o “muro dos esquecidos” e agora relata o que pensou para a construção crítica de generalizações (*É... na construção crítica poderia ser um circuito*). Há uma preocupação com todo o conteúdo da aula. Tal atitude vai contra a práxis grupal sugerida por Lane (1989) e os critérios de interdependência e interação propostos por Shaw (1971).

Entretanto, Alex, Penélope e Luciana trazem sugestões para o grupo, retomando a perspectiva de colaboração, observando o princípio da mutualidade (NININ, 2018) e abrindo espaço para outras vozes. Larissa fala sobre materiais que tinha separado, pensando em como utilizá-los. Alex focaliza as disciplinas escolares que podem ser trabalhadas durante a construção crítica de generalizações (LIBERALI; MAZUCHELLI; MODESTO-SARRA, 2021b; LIBERALI, 2022), como relatado no quadro 24.

Percebemos que, durante o planejamento, o grupo não perde o foco da sua fundamentação teórica, seja na colaboração em momentos de complementaridade ou em momentos de conflito/discordância. Notamos, ainda, que, mesmo nos momentos de complementaridade, em que o grupo se mobiliza para criar o encontro, há contradições, discordâncias, problematizações, como nas discussões apresentadas nos quadros 22 e 23. Dessa forma, mesmo tendo separado a análise em seções distintas de complementaridade e conflito/discordância para organizar esta pesquisa, esses momentos se interrelacionam durante os discursos.

Consoante Fuga (2009), a relação entre teoria e prática é importante na formação de formadores, pois confere autonomia aos formadores e permite maior reflexão crítica sobre sua prática, indo ao encontro do que sugere Freire (1996) sobre estarmos sempre tentando

melhorar nossa próxima prática. Isso sustenta o fato de o GP LACE ser um grupo de práxis, que, conforme o Dicionário Paulo Freire, indica a estreita relação entre teoria e prática educativa e, ainda,

[...] pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora (STRECK, REDIN e ZITKOSKI, 2010, p.325).

Dessa forma, o grupo mantém o foco e visa transformar as realidades de todos os envolvidos. Veremos, no quadro 24, a continuidade das discussões, agora com o foco na construção crítica de generalizações (LIBERALI; MAZUCHELLI; MODESTO-SARRA, 2021b; LIBERALI, 2022).

Quadro 24: Excerto 14 – 06/10/2021

Texto	Função argumentativa	Evidências de colaboração crítica
Alex: Eu vi geografia. Vai ter algum campo de sugestão disciplinar também? Eu vi língua portuguesa. Tem ciência? Tem química?	sugestão para o momento de construção crítica das generalizações	questionar o grupo sobre outras possibilidades
Larissa: Ah, sim, você diz na história da Uariju?	pedido de esclarecimento	
Alex: Não, no plano aqui. Que passou geografia, língua portuguesa. Você pretende trazer outra disciplina ou não?	questionamento, solicitação de complementação	
Larissa: Então, dá pra fazer tudo, Alex. A minha dificuldade, como eu não tenho tanta experiência nas Brincadas , é transformar essas ideias em atividades que sejam possíveis, entende? Porque eu acho que tá tudo entrelaçado. A gente acaba só dando um foco pros professores, pra eles pensarem nessas disciplinas.	Exórdio	admite não ter muito conhecimento sobre as Brincadas, por estar há pouco tempo no grupo
Alex: Então, nessa [inaudível] eu gostaria de contribuir com a parte de ciências, química e biologia . De fato, quero contribuir. E aí eu fiquei pensando no processo de envelhecimento. E as células? Tipo, é uma pergunta, né. Qual a relação de célula e envelhecimento? Existe algum processo que interfere dentro dessa relação? Existe, claro. Nós sabemos que existe. Hã..., no caso eu pensei até em falar em apoptose processos químicos [inaudível].	Exórdio	prontifica-se a se responsabilizar por uma das disciplinas a ser trabalhada no momento de construção crítica de generalizações comenta com os pesquisadores o que pensou para esse momento

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Há uma explicação sobre envelhecimento por parte de Alex, que é professor de biologia e vão surgindo ideias. Fernanda sugere a Alex que já pense em uma tarefa ligada ao que ele está explicando (*já pensa numa tarefinha, viu, Alex? Não pensa no conceito não. Não vai só metade do caminho. Não vem com esse papinho furado não.*, em tom de brincadeira, como costumam ser as reuniões (*Botar o povo pra trabalhar é comigo mesmo*). A fala da coordenadora mostra a forma de trabalho do grupo. Alex prontificou-se a falar sobre ciências, química e biologia, sua área de formação, em relação ao envelhecimento, mas é importante também que ele traga propostas para a atividade a ser realizada. Cada subgrupo, separado por área do conhecimento, organiza o momento da construção crítica de generalizações com textos, brincadeiras, atividades que contribuam para a reflexão sobre o tema central do encontro (LIBERALI; MAZUCHELLI; MODESTO-SARRA, 2021b; LIBERALI, 2022).

Importante ressaltar, também, o questionamento de Alex sobre outras disciplinas (*Eu vi geografia. Vai ter algum campo de sugestão disciplinar também? Eu vi língua portuguesa. Tem ciência? Tem química?*), se elas seriam ou não inseridas no planejamento e em que ponto, pois não estavam evidentes para o pesquisador. Segundo Liberali e Fuga (2014, p.54), “o educador crítico e reflexivo, nesta perspectiva teórica [da colaboração crítica] está conscientemente engajado” .

Feliciano havia levantado a mão e Fernanda a chama para falar (*Vai lá, Feli*). Nesse momento, a fala de Feliciano, no excerto 15, a seguir, é cuidadosa, mas importante para salientar que Larissa não precisa fazer tudo sozinha, que ela não precisa trazer tudo pronto para o grupo executar. Ela pontua a forma de trabalho do grupo. Isso mostra como Feliciano tem internalizado o conceito de colaboração, no qual todos agem de forma intencional e colaborativa na produção coletiva do objetivo proposto (MAGALHÃES, 2011). Destarte, os pesquisadores serão responsáveis por elaborar as atividades para a construção crítica de generalizações e dos demais momentos do encontro, contribuindo com seu conhecimento nas áreas específicas que foram definidas.

A resposta de Larissa a Feliciano corrobora nossa interpretação, uma vez que ela concorda e agradece (*obrigada. É a primeira vez que eu participo, né, eu não sei*). Percebemos, nos excertos apresentados até aqui, que Larissa estava muito empenhada em fazer um bom planejamento, em organizar o encontro e explicar ao grupo sobre o idadismo, o que fez com maestria. Notamos, também, que ela fez muita pesquisa, trouxe diversos materiais, dando-nos a impressão de que imaginava que, por ser responsável por esse encontro, teria de fazer tudo sozinha, afinal, como ela mesma mencionou, é nova no grupo.

Colaborar requer confiança entre os indivíduos (NININ, 2018; OLIVEIRA e MAGALHÃES, 2011), entretanto a confiança é estabelecida com o passar do tempo e ressalto que Larissa estava no grupo havia cerca de 3 meses, apenas.

Quadro 25: Excerto 15 – 06/10/2021

Texto	Função argumentativa	Evidências de colaboração crítica
<p>Feliciano: Eu ia falar exatamente isso, Fe. Porque nos outros, na Brincada, a gente pensa no geral e cada dupla ou trio na sua sala já pensa no que vai fazer dentro dela.</p> <p>Então você já super adiantou os caminhos aí, porque eu acho que a gente podia fazer essa divisão de quem vai ficar com quem pra gente também ter o que fazer e saber o que a gente vai fazer nas salas.</p> <p>Porque, se você pensa em tudo, acaba ficando pra gente, que vai ficar na sala, mais assim, complicado, porque não fomos nós mesmos quem [planejamos]</p>	<p>explicando como são feitos os planejamentos</p> <p>pressuposto</p>	<p>aponta, indiretamente, que o trabalho deve ser colaborativo e não imposto; que Larissa não precisa pensar em tudo</p>
<p>Larissa: Total. Não, obrigada. É a primeira vez que eu participo, né, eu não sei.</p>	<p>concordância</p>	

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Um dos pontos relevantes da reunião é que os integrantes não perdem de vista o Multiletramento Engajado, como mostram as falas de Penélope, no excerto 7, Fernanda e Larissa, no excerto 8, Joyce, nos excertos 10 e 11, e Larissa, no excerto 11, relacionando o tema central às propostas para cada momento: imersão na realidade, construção crítica de generalização e produção de mudança social.

Apesar dos esforços do grupo em manter a base crítico-colaborativa, é inquestionável que tal situação não se sustenta durante todo o tempo da reunião. Houve participantes que, embora tenham falado durante a reunião, não ofereceram uma contribuição concreta para o planejamento. Alguns estavam mais como ouvintes do que como participantes ativos nas discussões.

Nesta seção, intencionamos alcançar o objetivo desta pesquisa – **analisar a construção do curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”** –,

visando observar se e como acontece a colaboração crítica entre os pesquisadores durante o planejamento das aulas. Para tal fim, analisamos excertos das reuniões de planejamento e os discutimos à luz da fundamentação teórica aqui proposta.

Na próxima subseção, abordaremos a visão dos pesquisadores sobre o GP LACE, a partir da pergunta feita no início da reunião do GP, no dia 28^{de} fevereiro de 2023, com o intuito de analisarmos como os pesquisadores entendem a colaboração de modo geral e a colaboração dentro do grupo de pesquisa.

6.3 Visão dos pesquisadores do GP LACE sobre colaboração

Com vistas a identificar os pesquisadores do GP LACE e analisar como entendem a colaboração de modo geral e a colaboração dentro do grupo de pesquisa, em sua relação com os demais integrantes, preferencialmente para quem participou do planejamento do curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”, enviamos um questionário pela plataforma Google Forms. Após a leitura do questionário, percebemos a necessidade de uma pergunta complementar, sobre como os pesquisadores sentem que sua participação na reunião de planejamento do curso e nas demais ações do GP LACE repercutem em seus contextos de atuação. Nossa intenção era entender se e como o que eles vivenciam no grupo reverbera em seu cotidiano nas escolas.

Com esse propósito, perguntamos aos pesquisadores, por meio de uma entrevista não estruturada, no início de uma reunião do grupo no dia 28 de fevereiro de 2023: **De que maneira as coisas que vivenciamos como grupo de pesquisa, nos planejamentos das Brincadas, nas experiências das Brincadas, têm influenciado a prática de vocês nos contextos fora da PUC?**

Nesse dia, estavam presentes 10 pesquisadores: Alex, Joyce, Feliciano, Sandra Santella, Bianca Medeiros, Sarah Bento Silva e Daniela (pesquisadora, nesta dissertação) e suas respostas serão também discutidas nesta seção. Thiago Lázaro, Marcos Spitzer e Marco também estavam na reunião. Thiago cursa mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na PUC-SP e é orientando da Prof^a Dr^a Fernanda Coelho Liberali. Ele já participou de planejamentos e Brincadas com o grupo, porém não do planejamento do curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”. Marcos Spitzer participou de Brincadas como professor, pois trabalha na escola em que Sandra Santella é coordenadora pedagógica. Ele integrou o grupo de pesquisa no início de 2023 e começou a tomar parte dos

planejamentos e das ações do grupo. Marco também está iniciando sua participação no GP LACE em 2023. Ele é mestrando no Formep e orientando da Prof^a Dr^a Fernanda Coelho Liberali. Ainda não havia participado de nenhuma Brincada até o momento da escrita desta dissertação.

A identificação dos demais respondentes e também de participantes do planejamento do curso foram detalhadas na seção 3, Metodologia de Pesquisa, mais especificamente na subseção 3.2. Dessa forma, nesta subseção focalizaremos as respostas sobre o grupo e o entendimento dos pesquisadores sobre colaboração.

As perguntas do questionário que serão discutidas são:

- Você se sente confortável em expressar suas opiniões durante as reuniões?
- Você sente que suas opiniões são levadas em consideração/debatidas pelo grupo?

“As culturas cooperativas, definidas em termos desses valores [sentir-se parte do grupo, apoio mútuo, pertencimento], possibilitam a valorização da diversidade e sua acessibilidade, ao mesmo tempo em que a interdependência entre as pessoas seja estimulada, uma vez que elas aprendem, umas com as outras, identificam preocupações comuns e trabalham em conjunto na solução de problemas” (Hargreaves, 2000, p.69).

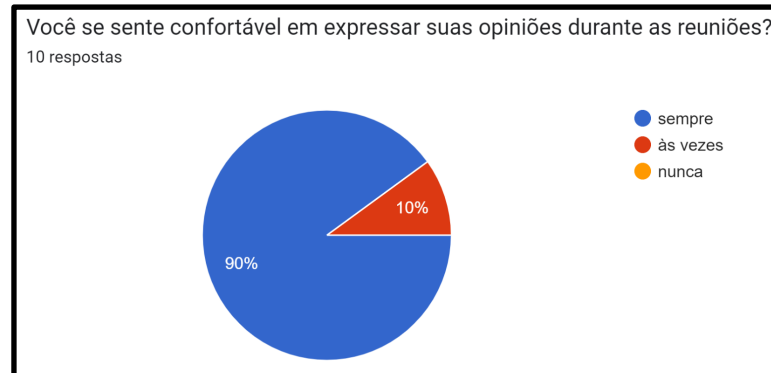
- Você considera que o Projeto Brincadas tem uma “cultura cooperativa”, tendo como referência a afirmação de Hargreaves, acima?
- O que é colaboração para você?
- Comente um momento das reuniões do grupo, em especial do planejamento do curso "Multiletramento Engajado como (trans)formação" que você considera ter sido colaborativo.
- Como foi, para você, discordar de/ter sua opinião discordada por um participante? Chegaram a uma conclusão sobre o desacordo?
- Comentar algo mais sobre a colaboração entre os pesquisadores durante o planejamento do curso, caso você considere pertinente.

As perguntas foram feitas sobre o Projeto Brincadas, que, como já mencionado, é realizado pelo GP LACE. Logo, a forma como a colaboração é percebida no Projeto Brincadas é a mesma observada no GP LACE.

Obtivemos dez respostas, sendo que apenas uma pessoa não havia participado do planejamento do curso, mas faz parte do GP LACE desde 2018. Como observado no gráfico

1, 9 participantes responderam que sempre se sentem à vontade para se posicionar perante os demais.

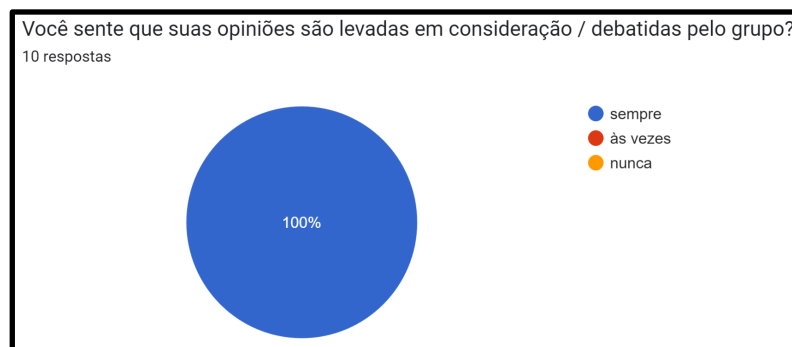
Gráfico 1: Expressar sua opinião perante o grupo



Fonte: gerado automaticamente pelo Google Forms (2022)

Apenas uma pesquisadora respondeu que ‘às vezes’ se sente confortável em expressar suas opiniões para o grupo. Interessante observar que ela integrava o grupo de pesquisa há apenas um ano no momento da resposta. Os demais, que estão há mais tempo no grupo, responderam que sempre se sentem à vontade em dar opiniões. Todos, sem exceção, responderam que suas opiniões são levadas em consideração, o que vai ao encontro da concepção de colaboração de Magalhães (2011), de que todos devem ter voz para se pronunciar, como confirma o gráfico 2.

Gráfico 2: Relevância das opiniões perante o grupo



Fonte: gerado automaticamente pelo Google Forms (2022)

Destacamos por meio de cores diferentes as palavras argumentação, colaboração, conflito / contradição e grupo em duas respostas, no quadro 26, com o intuito de voltar nosso olhar para a forma como tais palavras, fundamentais para nossa pesquisa, foram mencionadas

pelos pesquisadores. Observamos que elas aparecem juntas na mesma resposta, evidenciando o que discutimos até aqui sobre como a linguagem da argumentação é essencial para que a colaboração crítica ocorra, e também como os conflitos e contradições são parte do processo crítico-colaborativo. Atentamos, também, ao fato de que o grupo, como coletivo, é o espaço que promove a colaboração, um ambiente seguro e favorável para a construção da colaboração crítica, indo ao encontro da afirmação de Magalhães (2014, p.50), de que o trabalho colaborativo abre “espaço para uma consciência reflexiva”.

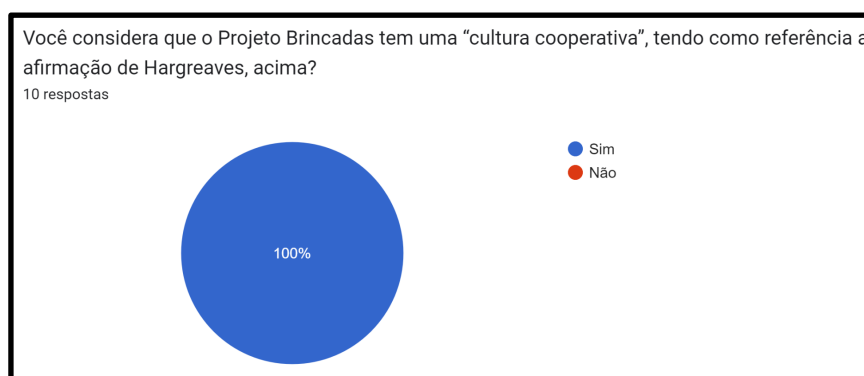
Quadro 26: Imbricamento das visões de grupo, colaboração, /conflito / contradição e argumentação

<p>Como foi, para você, discordar de / ter sua opinião discordada por um participante?</p>	<p>Como eu faço parte do GP LACE desde 2010, acho natural o conflito de ideias. A discussão faz parte do trabalho crítico-colaborativo que tem base na argumentação (Penélope Rodrigues). Eu aprendi nesse Grupo de Pesquisa que esse movimento é importante para nosso crescimento. A princípio, causa estranheza, vergonha, mas a colaboração é construída em conjunto, leva tempo e, à medida que sentimos que as posições são consideradas, mesmo que gerem um conflito trabalhado no grupo, me sinto participante, valorizada e respeitada (Sandra Santella).</p>
--	--

Fonte: elaborado pela pesquisadora

É unânime a percepção de uma “cultura colaborativa” dentre os pesquisadores, como visto no gráfico 3.

Gráfico 3: Visão sobre “cultura cooperativa” (FULLAN e HARGREAVES, 2000, p.69) no Projeto Brincadas



Fonte: gerado automaticamente pelo Google Forms (2022)

O modo como conceituam o tema pode ser analisado em suas respostas, como a que segue, dada pela pesquisadora Bianca Medeiros:

Opinar, ouvir, refletir e agir. Acredito que é tomar para si projetos e ideias, dando sua opinião e ponto de vista embasado em experiência ou conhecimento adquirido para a construção de algo em conjunto.

Interessante observar que a resposta de Bianca mostra como a argumentação está interligada à colaboração crítica, uma vez que é por meio da argumentação que as diferentes opiniões são discutidas, sustentadas e a interação é possível (KOCK, 1984). Ainda, segundo Magalhães (2011), a argumentação e o diálogo questionador são fundamentais para a colaboração crítica.

Sandra Santella ressalta as contradições e conflitos como parte da colaboração:

Colaboração é a possibilidade de construir com o outro novas possibilidades de agir no mundo, não significa que pensamos e agimos da mesma forma, mas que, juntos, nas contradições existentes, temos a possibilidade de rever e/ou negociar nossas ações para transformação.

A declaração da pesquisadora Sandra apoia o que discutimos nesta pesquisa e reitera as alegações de Hargreaves (2003), de que as contradições são essenciais para a expansão do conhecimento, e de Harvey (2014), quando o autor afirma que a contradição pode gerar mudanças pessoais e sociais, uma vez que Sandra cita *a possibilidade de construir com o outro novas possibilidades de agir no mundo*. Essa *transformação* à qual Sandra se refere, foi interpretada por nós como podendo ser tanto uma transformação pessoal como do grupo e em sua atuação profissional. De qualquer maneira, ambas são parte da proposta do GP LACE (LIBERALI *et. al.*, 2021a), seja transformação pessoal ou transformação social.

Os conflitos e contradições são observados pelos pesquisadores, pois todos afirmaram ter havido tais situações durante as reuniões de planejamento. Porém, para os pesquisadores, isso é parte da identidade do grupo, como afirma Penélope Rodrigues:

Como eu faço parte do GP LACE desde 2010, acho natural o conflito de ideias. A discussão faz parte do trabalho crítico-colaborativo que tem base na argumentação.

A pesquisadora valida, em sua resposta, a ideia de que a colaboração crítica é organizada dialogicamente e estruturada pela argumentação (MAGALHÃES, 2011).

Por estarem há mais tempo no grupo, Penélope, Feliciano e Joyce encaram o processo com mais naturalidade. Para outros, no entanto, apesar de entenderem contradições como parte do processo do grupo, isso ainda causa estranhamento inicial, ou um desconforto. Como

apontam Clavijo-Olarte e Sharkey (2017), a criticidade é um processo; nessa mesma direção, Passos (2016) afirma que esse processo é construído de formas individual e coletiva, pois demanda esforço pessoal, comprometimento e está interrelacionado ao processo grupal.

A pesquisadora Sandra Borges destaca a importância do grupo para a construção da colaboração crítica (*O trabalho em conjunto realizado pelos membros do grupo, mas com foco nas diversas possibilidades que este grupo oferece. Cada um contribui com seu conhecimento e isso é muito enriquecedor*). Consoante Martín-Baró (1999), os grupos afetam significativamente as pessoas e isso pode ser notado na resposta da pesquisadora, ao mencionar que o grupo é *enriquecedor*. A característica da interdependência (SHAW, 1971) também fica evidente no fato de que *cada um contribui com seu conhecimento*.

A última questão abriu espaço para comentários sobre colaboração e as respostas também possibilitaram observar como a argumentação e o trabalho em grupo, no LACE, especificamente, se entrelaçam na construção da colaboração crítica.

A percepção dos membros e as metas em comum (SHAW, 1971) são notadas na fala de Fernanda Liberali (*colaborar pressupõe o coletivo em primeiro lugar*), demonstrando que os integrantes do grupo têm consciência sobre o que os une, sobre realizar um trabalho coletivo, de interesse de todos, sendo que o individual não deve prevalecer sobre o interesse comum e a meta é comum a todos (ALEXANDRE, 2002).

Somente assim o grupo atingirá o objetivo da produção coletiva e colaborativa de significados compartilhados (LIBERALI, 2018b). O fato desta resposta ter sido dada por uma das coordenadoras do GP LACE, presumimos que este é o direcionamento que é dado ao grupo desde sua criação e foi sendo consolidado ao longo dos 19 anos da sua existência.

A resposta da pesquisadora Susan Clemesha destaca a argumentação como central para o processo colaborativo:

Acho que o processo de colaboração demanda bastante atenção com relação à linguagem da argumentação (colaborativa), incluindo a divisão de turnos e tempos.

A troca de turnos é essencial para a argumentação, uma vez que proporciona o pronunciamento dos pesquisadores e favorece o princípio da mutualidade (NININ, 2018), com ênfase nas diferentes categorias argumentativas, como apresentação de ponto de vista, concordância, discordância, entre outras, propostas por Liberali (2018b) e utilizadas nesta pesquisa para análise dos dados.

Claudia Barros, pesquisadora, também cita a valorização das vozes (MAGALHÃES, 2011), além da não hierarquização dos membros, pois

[...] os pesquisadores que participam do Projeto Brincadas colocam-se sempre na condição de aprendizes diante da voz do outro [...] Na minha opinião, é este aspecto que torna o grupo tão interessante e profícuo.

Sua resposta destaca o princípio de alteridade (NINI, 2018), em que o interlocutor se afasta de posicionamentos pessoais para compreender e aprender com o outro, reforçando o posicionamento de Liberali (2018b, p.14), de que as diferenças são elementos essenciais para a reflexão e “a busca de bases comuns [é] força motriz para o fortalecimento de comunidades”.

Sandra Borges e Joyce Dias ressaltam o aprendizado gerado pelo grupo, por meio da colaboração crítica como pontos centrais para transformação de si e de seus contextos (LIBERALI, 2022; MAGALHÃES, 2011)

A vontade de todas, todes e todos em estar lá, se engajar e transformar pela e na educação (Joyce Dias).

Acho que a colaboração crítica ocorreu na maior parte dos encontros. Como formadora e participante cresci muito com este projeto (Sandra Borges).

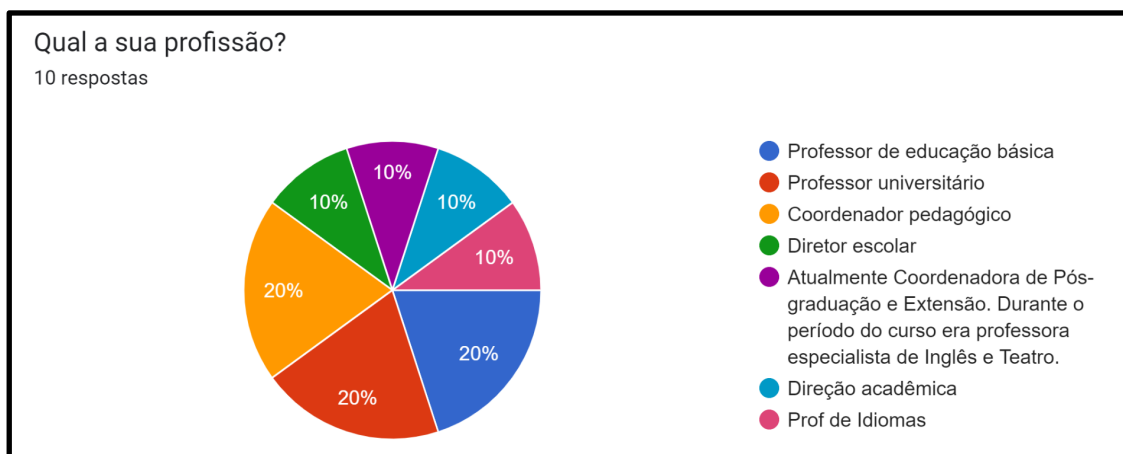
Vale lembrar que Sandra Borges foi uma das idealizadoras do *site* do curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”, cuja apresentação para o grupo desencadeou uma discussão com opiniões controversas e discordâncias. Imaginamos que este possa ter sido um momento de crescimento para a pesquisadora, considerando a visão de Liberali (2018b), de que a criação conjunta de conhecimentos pode levar os envolvidos a ir além do que conseguiriam se estivessem sozinhos; e de Magalhães (2014), de que, por meio de conflitos e discordâncias, repensamos a nós mesmos.

Essa transformação mencionada por elas também pode ser observada em outra resposta apresentada pelos pesquisadores para a pergunta complementar feita no início da reunião do GP LACE, em fevereiro de 2023. Na subseção subsequente analisaremos as respostas a essa pergunta, sobre a reverberação do Projeto Brincadas nas escolas onde os pesquisadores atuam.

6.4 Reverberação do Projeto Brincadas nas escolas

Como descrito previamente, os pesquisadores que participam do GP LACE e do Projeto Brincadas exercem diferentes funções, como observado no gráfico, a seguir. Porém todos atuam na área da educação, como gestores escolares, formadores, educadores de ensino superior e ensino básico.

Gráfico 4: Área de atuação dos pesquisadores



Fonte: gerado automaticamente pelo Google Forms (2022)

Cada pesquisador leva sua participação no grupo e no Projeto Brincadas para seu contexto profissional e pessoal de diferentes maneiras. Com o objetivo de entender como as ações realizadas pelo GP LACE reverberam em sua práticas, ao início de uma reunião do grupo, a coordenadora fez a seguinte pergunta: *Como a participação no planejamento do curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação” reverberou em sua prática pedagógica?* As respostas complementam o questionário e propiciam uma análise sobre a repercussão do trabalho do grupo de pesquisa no contexto escolar. Isso é particularmente importante se considerarmos a dimensão de identidade grupal destacada por Martín-Baró (2017) como o que o grupo produz para a sociedade.

A seguir, analisaremos as respostas dadas pelos pesquisadores a essa pergunta. Para discutirmos a reverberação das ações do GP nas escolas e, conseqüentemente, na sociedade (MARTÍN-BARÓ, 2017), dividimos os respondentes em duas categorias: gestores e professores, com o intuito de ver como as ações do grupo impactam as diferentes camadas da educação.

6.4.1 Reverberação na gestão escolar, pela visão de gestores

Primeiramente, abordaremos os relatos de Joyce Dias e Sandra Santella, que são, respectivamente, diretora de uma escola municipal em SP e coordenadora pedagógica de uma escola municipal em SP, participantes do GP LACE e do Projeto Brincadas.

Segundo Joyce Dias, os planejamentos influenciam sua atuação como gestora e formadora de formadores,

[...] permitindo que todos [professores, alunos] tenham voz, [o que é] extremamente importante nesse processo de transgressão e transformação em vista da justiça social.

Afirma que “*os planejamentos a auxiliam a pensar a escola de forma transgressora, para transformar a comunidade*”. Sua fala denota uma ação intencional de formar professores mais críticos, indo ao encontro do que afirmam Placco e Souza (2018) sobre a atuação do formador como um conjunto de ações integradas e intencionais. Nesse sentido, retomamos a necessidade da formação crítica de formadores para abandonarmos uma educação bancária (FREIRE, 2019), de modo a formar cidadãos conscientes e agentes de transformação (VIANNA e STETSENKO, 2011).

Joyce Dias declara, ainda, que, ter levado o Projeto Brincadas para a escola onde trabalha como diretora, ampliou a percepção dos professores sobre a realização de “*projetos que dialoguem com outros espaços*”, para criarem uma “*comunidade de aprendizagem*”. Interessante observar como a participação no Projeto Brincadas fomenta o trabalho colaborativo, evidenciado pelo uso da palavra “*comunidade*”. Ademais, dialogar com “*outros espaços*” pode ser interpretado como uma diminuição da barreira de uma escola tradicional, em direção a um ensino que considere a ecologia de saberes (SANTOS, 2009) e os interesses e realidades dos alunos, como proposto por Clavijo-Olarte e Sharkey (2017).

Sandra Santella também ocupa um cargo de gestão e mostra o caminho percorrido para que as ações do grupo cheguem até a escola. Primeiramente, segundo a pesquisadora, o processo de colaboração acontece no próprio grupo, entre os pesquisadores.

Eu sinto que a gente experimenta muito. O que a gente lê na teoria, a gente vivencia isso realmente aqui nesse grupo. Essa questão de que é na minha contradição que eu me construo, que eu me refaço, que eu me revejo. Isso é muito sólido. É esse processo interno dos planejamentos.

Interessante observar a concretização da colaboração crítica na declaração de Sandra – “*a gente vivencia*” e “*isso é muito sólido*” –, mostrando a consciência da práxis grupal (LANE, 1989), em que os indivíduos se constituem com o outro. Os planejamentos são momentos que proporcionam essa troca, a argumentação e as contradições, pois é nesse espaço que ocorrem as discussões, sobre como colocar a teoria em prática.

O segundo momento relatado pela pesquisadora Sandra Santella é o de expandir isso para sua prática profissional, na tentativa de criar espaços colaborativos na escola, com seus professores e alunos.

A partir das vivências que a gente tem aqui a gente tenta construir isso na nossa prática. Porque aí a gente vai construindo essas vivências fora do grupo.

O grupo, como já citado, é um espaço seguro, onde todos os pesquisadores têm ciência sobre os pressupostos do LACE no que concerne à formação de educadores (LIBERALI e FUGA, 2014), estudam a teoria da colaboração crítica e se empenham em colocá-la em prática. Ao sair desse espaço seguro, a pesquisadora enfrenta o desafio de expandir essa práxis para os professores, na escola em que atua como coordenadora, para engajar os educadores em práticas crítico-reflexivas.

Esse é o movimento da cadeia criativa, proposto por Liberali (2006), em que significados coletivamente produzidos são levados a outros contextos e não apenas replicados, mas refletidos e transformados em novos significados, expandindo a ideia inicial.

Uma forma de promover o engajamento dos professores que trabalham com a pesquisadora e dos alunos da escola onde atua foi, desse modo, levar a escola para participar das ações do GP LACE: convidando professores e alunos para as Brincadas, realizando Brincadas na escola, incentivando todos a participarem do SIAC. Sandra relata a relevância disso ao mencionar uma experiência vivida em sua escola.

A gente tava discutindo [...] a gente tá planejando o plano de estudo do ano. Como isso vai levar à prática, aí um professor falou das Brincadas. Aí que a gente consegue ver como participando do projeto, como a teoria ela pode ser vivenciada na prática.

Quando o professor passa a falar das Brincadas como forma de levar a teoria para a prática em ações concretas, demonstra como ele se apropriou dos conceitos e foi transformado pelo projeto.

O SIAC a que Sandra Santella se refere é o “XII Simpósio Ação Cidadã: caminhos para refletir e transformar brincando”, que ocorreu em outubro de 2022. Esse simpósio tem a intenção de

[...] provocar o debate colaborativo, crítico e criativo entre as/os participantes, com vistas à mobilização e à transformação da sociedade. Objetiva, ainda, propiciar que os participantes apresentem e aprofundem discussões sobre as práticas sociais e compreensões sobre as bases teórico-metodológicas de suas pesquisas, no encontro com professores, alunos, funcionários e outros agentes escolares, assim como pesquisadores de diversas instituições na discussão sobre temáticas como formação crítico-cidadã, educação multicultural, educação infantil, educação à distância, educação inclusiva, multiletramentos, multilinguismo, formação de formadores, diversidades, vulnerabilidades e interseccionalidades, dentre outras” (cf. site do evento⁴¹).

O relato de Sandra Santella descreve como a vivência desse professor nas Brincadas o fez perceber a relação entre teoria e prática e como a teoria, nesse caso, estudada na escola, durante os encontros pedagógicos, poderá ser levada para a prática da sala de aula.

6.4.2 Reverberação na prática educativa, pela visão dos professores

É importante observar que a participação das gestoras influencia, motiva o envolvimento dos professores e alunos nas ações do Projeto Brincadas. Aqui, veremos como os professores percebem e levam essas ações para sua prática escolar.

Um dos professores que respondeu a pergunta, Marcos Spitzer, trabalha com Sandra Santella e participou das Brincadas em 2022. Ele iniciou sua participação nas reuniões do LACE em 2023. Para ele, participar do projeto como professor o fez sair da zona de conforto, após mais de quinze anos no magistério. Para Liberali e Fuga (2014, p.55), sujeitos que vivenciam o processo de cadeia criativa sentem-se envolvidos, têm clareza “dos motivos, dos objetivos pelos quais estão naquela atividade e porque uma determinada ação é importante”. Marcos Spitzer ressalta:

No Brincadas me vi aprendendo de novo. A educação tem que ser isso, o professor tem que estar dentro desse processo. É possível colocar isso nas minhas aulas, no meu dia a dia.

⁴¹Disponível em: https://eventos.pucsp.br/xii_siacc?_ga=2.221340696.1629118418.1680465046-987124547.1636485221&_gl=1*epekgo*_ga*OTg3MTI0NTQ3LjE2MzY0ODUyMjE.*_ga_7TLT3WSQHR*MTY4MDQ2NTA0NS42LjAuMTY4MDQ2NTA0NS42MC4wLjA. Acesso em: 20 dez. 2022.

Ainda, segundo Liberali e Fuga (2014), quando um educador consegue transpor o que vivenciou para sua práxis, ele insere sua marca, age com criatividade para levar isso ao seu cotidiano. As experiências compartilhadas são essenciais para a criatividade.

Isto também é percebido na fala de Thiago Lázaro. Ele é professor, mestrando e integrante do GP LACE. Para ele, o Projeto Brincadas foi transformador.

Estava prestes a desistir de ser professor. Quando eu vi esse processo do Brincadas, vi que é possível fazer uma educação que seja legal, que seja integrativa, que seja coletiva, que seja respeitosa.

A partir de suas reflexões e aprendizados com o grupo, Thiago também transformou sua prática, criando mais momentos de escuta dos alunos. Sua fala vai ao encontro do que propaga Freire (1996), de que sem a escuta não pode haver respeito ou troca, tampouco a colaboração crítica. Thiago desconstruiu sua visão de uma educação “bancária” e hierarquizante:

No dia a dia a gente fica muito preocupado em fazer com que os conteúdos sejam passados. Mas, gente, não. Não é assim, não precisa ser assim.

A participação do educador no GP LACE e no Projeto Brincadas ampliou sua visão sobre educação e currículo, sobre como ficamos tão preocupados diante das demandas, que esquecemos nosso principal papel social, como educadores, de formar cidadãos crítico-reflexivos, indo ao encontro do pensamento de Jordão (2014), de que professores e alunos devem decidir, juntos, sobre os conteúdos escolares.

O depoimento de Alex, professor e pesquisador do LACE, segue a mesma linha do relato de Thiago, porém o pesquisador discute as transformações pelo viés do brincar (HOLZMAN, 2009; LIBERALI, MAZUCHELLI e SARRA, 2021b; LIBERALI, 2022). Diz Alex Garrido:

O Brincadas oportuniza criar ações. Estar num espaço e criar possibilidades. Romper com uma prática mais dura, fazer diferença, fazer brincando, se divertindo. Fazer com que a escola se torne um espaço feliz.

Estamos vivendo momentos de crescente violência, com ataques armados dentro de unidades escolares, a professores, alunos e funcionários. De agosto de 2022 a março de 2023,

foram 9 ataques⁴², com 7 pessoas mortas. O papel do educador não pode ser passivo diante deste momento sócio-histórico-cultural, pós-pandêmico, em que tantas formas de estudar, de socializar se transformaram. Isso deve ser trazido para discussão, deve ser problematizado. Não podemos deixar que essa “prática mais dura”, encerrada em um currículo padronizado, nos engesse e nos impeça de agir. O brincar, interpretar papéis, segundo Holzman (2009), e o Teatro do Oprimido (LIBERALI *et. al.*, 2021c), como um meio para incluir os espectadores na ação, como prática pedagógica de luta para transformação social, são postos com a finalidade de trazer à tona questões veladas, de nos colocarmos no lugar do outro, de trabalharmos a alteridade e transformarmos esse momento tão opressor que vivenciamos. É a essa prática pedagógica que Alex se refere, ao mencionar tornar a escola um “*espaço feliz*” e “*fazer brincando*”.

Tais relatos evidenciam o que Freire (1996) e Smyth (1992) afirmam sobre refletir acerca da própria prática pedagógica, para reconstrução das práticas seguintes. Esse processo reflexivo torna os professores mais críticos de si mesmos, de suas práticas e de sua atuação no mundo.

Essa compreensão crítica do que é a escola, do desejo de transformá-la em espaços democráticos, felizes e de reflexão, dar voz aos alunos sobre suas realidades, está em consonância com a visão de Clavijo-Olarte e Sharkey (2017), de que o letramento deve envolver uma compreensão crítica da realidade.

Observamos, a partir dos relatos, que a colaboração crítica existente no grupo favorece o entendimento da necessidade de criar espaços crítico-colaborativos nas escolas, de respeitar as vivências dos educandos, atitudes que, conforme Hargreaves (2003), possibilitam aos alunos construir conhecimentos para agir frente aos problemas, em diferentes contextos.

Sarah Silva, professora de língua portuguesa na rede pública há 19 anos, também explicita como o projeto é importante para seu crescimento pessoal e profissional:

Eu consegui sair do lugar de opressão que eu vivia, de voz silenciada e descobri o papel que eu exercia, trazer a minha voz e a voz dos meus alunos. Eu percebi que é possível a construção de uma nova escola, de uma escola mais justa, libertadora, amorosa, que traz possibilidade pras pessoas enxergarem uma nova realidade.

⁴² Fonte: Jornal Folha de São Paulo *online*. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/03/brasil-tem-mais-de-um-ataque-por-mes-em-escolas-desde-agosto.shtml>. Acesso em: 02 abr. 2023.

A dimensão da identidade grupal, apesar de não ser expressa diretamente em suas falas, é notada pela percepção dos pesquisadores ao mencionarem como são transformados, como eles se desenvolvem e melhoram suas práticas por atuarem nos projetos realizados pelo grupo. É a interação entre os pesquisadores que possibilita a criação dessa identidade grupal, na concepção de Placco e Souza (2017) e, conseqüentemente, o sentimento de pertença, como expõem Sarah Silva e Sandra Santella. A primeira, mostra o próprio sentimento de pertencimento ao grupo: *“Eu não me enxergo mais longe desse grupo”*; a segunda cita o pertencimento gerado nos professores de sua escola, que ela incentiva quando leva o conhecimento adquirido e partilhado no GP LACE: *“Então a gente sente que quando a gente dialoga com as escolas, das coisas, tem um pertencimento, uma facilidade, uma abertura”*.

Assim interpretamos a citação de Sandra Santella: por levar as Brincadas para sua escola, fomentar a colaboração com seus professores, Sandra consegue expandir o processo dialógico com sua equipe, que passa a se responsabilizar pelas ações e decisões na comunidade escolar, gerando o sentimento de pertencimento e facilitando o trabalho com o grupo de professores. É enriquecedor para o grupo e gratificante para os envolvidos observar como o trabalho do GP LACE pode reverberar positivamente e ser expandido em diversas instâncias no contexto escolar.

Para possibilitar toda essa discussão acerca da colaboração crítica, que partiu da proposição de analisar e discutir se e como acontece a colaboração crítica entre os pesquisadores durante as reuniões de planejamento de uma aula do curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”, analisamos qualitativamente alguns excertos das reuniões. Assim, por meio da análise multimodal e da análise e interpretação das respostas ao questionário e das respostas durante a conversa não estruturada, conseguimos alcançar tanto o objetivo geral como os objetivos específicos propostos na pesquisa aqui apresentada. Fizemos o recorte da análise em dois momentos, que consideramos serem relevantes para a colaboração: colaboração em momentos de complementaridade e colaboração em momentos de conflito/discordância, de modo a proporcionar maior perceptibilidade dos dados que pretendíamos expor. Notamos, porém, que não há como isolar esses aspectos, pois as discordâncias e conflitos acontecem, também, durante a complementaridade.

Observamos que a colaboração crítica ocorre, mas que a colaboração confortável também está presente. Como apontado na pesquisa, sair da colaboração confortável é um processo que demanda tempo para adquirirmos a confiança mútua e nos sentirmos seguros para tomar essa posição de criticidade. Isso faz parte da nossa formação individual, pessoal e

profissional e é importante ressaltar que, na visão de Passos (2016), as perguntas e as incertezas não demonstram fraqueza, mas sim sabedoria.

O que constatamos em nossas análises foram profissionais em busca de expandir essa criticidade aos espaços escolares, com o intuito de formar formadores e estudantes mais reflexivos e críticos sobre a realidade que os cerca.

Na próxima seção, apresentaremos as considerações finais desta pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O importante na colaboração crítica não é chegar a um acordo. Isso seria facilmente resolvido por meio da colaboração confortável (HARGREAVES, 2003). Seria só concordar com as proposições trazidas por algum dos integrantes do grupo. Contudo, o que realmente fortalece e desenvolve um grupo crítico-colaborativo são as discussões, os conflitos, os argumentos embasados (MAGALHÃES, 2011, 2014; NININ e MAGALHÃES, 2017), as ideias que são ampliadas a partir de uma primeira proposição. É por esse motivo que nenhuma ideia é descartada logo no início, mas toda posição é considerada legítima (NININ, 2018).

Para planejar o segundo encontro do curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”, com duração de 1h30min, foram necessárias cerca de 6 horas de discussões, realizadas em 3 reuniões síncronas, *online*. Mais algumas horas foram empregadas em conversas nos grupos de WhatsApp, um com todos os pesquisadores e outro com os pesquisadores divididos em subgrupos, de acordo com a disciplina que pesquisaram para o momento da construção crítica de generalizações.

A contagem do tempo e os diferentes meios de comunicação servem para mostrar que a colaboração crítica é um movimento trabalhoso, tanto que evidenciamos alguns momentos de colaboração confortável em nossa análise, bem como pesquisadores menos participativos, por motivos vários, como discutido na pesquisa. É um processo construído individualmente, no sentido de que exige esforço pessoal e comprometimento; e coletivamente, interrelacionado ao processo grupal, uma vez que os grupos são espaços significativos para a formação docente, pois encorajam a criticidade e a reflexão (PASSOS, 2016).

Contudo, isso só é possível quando há engajamento entre os participantes e intencionalidade por parte de quem está em posição de poder. Não um poder hierarquizante, mas um poder organizador, como comentado por Joyce, na entrevista, e por Claudia, no questionário; e também notado em outras falas durante a análise, quando Fernanda se coloca em posição de aprender sobre idadeísmo com Larissa. Esses são alguns exemplos relacionados ao fato de que a hierarquização e, conseqüentemente, o poder são percebidos pelos integrantes do grupo, para quem as relações são de horizontalidade. Da mesma maneira, Clavijo-Olarte e Austin (2023) propõem a construção de conhecimento em conjunto entre os participantes, para evitar uma imposição de quem está em posição de poder.

O fortalecimento de uma atuação crítico-colaborativa é um desafio. Precisamos rever conceitos, estarmos abertos a nos desconstruir e reconstruir a cada encontro. É preciso

construir relações colaborativas para favorecer a confiança e o respeito entre os participantes (MAGALHÃES, 2014), de modo que se sintam à vontade tanto para expressarem suas opiniões como para discordarem e receberem críticas sobre seus pontos de vista. Colaborar é uma construção com o outro, “pensar *com* o outro” (NININ, 2018). Nessa direção, estamos no caminho de alcançar a agência relacional (EDWARDS, 2007, 2011), cuja ênfase recai no fato de que os indivíduos são recursos uns para os outros.

Tal aprendizado, como observado nas respostas aqui discutidas, é levado para a vida pessoal e profissional, fomentando, intencionalmente, a criticidade nos contextos de atuação dos pesquisadores e reverberando na educação, por meio de suas ações, seja na gestão, na formação de formadores, seja em sala de aula, no trabalho direto com os alunos.

Em ambos os espaços, é necessário desenvolver a criticidade e a reflexão, com o propósito de nos posicionarmos no mundo, fazendo escolhas mais conscientes sobre nossos posicionamentos (SMYTH, 1992; LIBERALI, 2022) e, conseqüentemente, nos tornarmos cidadãos mais atuantes e agentes de transformação (VIANNA e STETSENKO, 2011) de nossos contextos e dos contextos de nossos alunos.

O processo que culminou nesta pesquisa teve início em 2020, uma semana antes do isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19, quando comecei a participar do Projeto Brincadas. Não tinha nenhum conhecimento teórico sobre colaboração crítica, era tímida e pouco participativa, pois tinha vergonha de me expressar frente a pessoas tão inteligentes e muito mais sabidas do que eu. Era assim que EU me posicionava, mas o grupo nunca me tratou assim. Desde o início, fui convidada a participar das ações, a dar opinião, a colaborar na escrita de artigos. “*EU? o que eu posso oferecer para essas pessoas que sabem tanto?*” Essa minha noção foi sendo desconstruída e fui – ainda estou –, na verdade, aprendendo a me posicionar, pois os integrantes do GP LACE sempre agiram de maneira a se voltarem “àquilo que [é] de interesse do grupo; [agir] a partir de avaliação dos posicionamentos dos outros, sem, no entanto, deixar de tratá-los com humildade e cuidado” (NININ, 2018, p.79).

Aprendi e continuo aprendendo muito sobre mim, sobre educação, sobre teorias e práticas, sobre colaboração e criticidade. O melhor é aprender isso com pessoas tão maravilhosas que conheci no grupo. Lembro-me de sentir-me acolhida pela professora Fernanda e pelos integrantes do GP LACE, que me apoiaram a entrar no Formep, deram-me dicas, foram sempre muito colaborativos.

Vendo e analisando as imagens e os excertos selecionados para esta pesquisa, percebo o quanto eu aprendi, mas o quanto também poderia ter sido mais crítica e mais colaborativa. Percebo o quanto permaneci calada quando poderia ter contribuído. Pensava e não falava, por insegurança, principalmente. As relações de poder, a hierarquização estão, muitas vezes, não no líder do grupo, mas nos demais membros, que se colocam em uma posição inferiorizada. Menciono isso tendo a mim mesma por exemplo, pois sentia essa hierarquia e me colocava nessa posição.

Hoje, após o processo da pesquisa, das aulas do mestrado, com professoras tão queridas e generosas, estou progredindo para uma mudança de postura. Tem sido uma mudança interna muito grande, que já levo para minha prática em sala de aula, de maneira ainda tímida, mas buscando expandir o questionamento das crianças, por meio de perguntas, de uma escuta ativa e de uma postura de expansão dialógica.

Nossa linha de pesquisa no Formep foi ‘o desenvolvimento profissional do formador e práticas educativas’. Acreditamos que as práticas desenvolvidas pelo GP LACE, inclusive o planejamento do curso ‘Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação’ são de grande valia para promover o desenvolvimento da criticidade dos pesquisadores envolvidos, inclusive a minha, que, certamente, está sendo desenvolvida. Consequentemente, nos esforçamos e continuaremos a nos esforçar para levar uma educação crítico-colaborativa para nossos formadores e alunos, pois somente pela compreensão crítica da realidade (CLAVIJO-OLARTE e SHARKEY, 2017) educaremos cidadãos mais reflexivos e agentes de transformação (VIANNA e STETSENKO, 2011) para uma sociedade mais justa.

As análises e reflexões proporcionadas por esta pesquisa podem ser de grande valia para o próprio GP LACE, possibilitando aos pesquisadores participantes do planejamento refletirem sobre sua participação nas reuniões e sobre como é ou podem desenvolver ainda mais sua criticidade, tanto individual como grupal.

Para além do grupo, nossas discussões desvelam a importância da expansão da colaboração crítica para os contextos escolares, seja nas esferas de gestão, seja no cotidiano da sala de aula. O trabalho em Cadeia Criativa (LIBERALI, 2006), partindo da experiência do GP LACE e reverberando nas escolas, pode ser uma forma de expandir o trabalho desta pesquisa a outros grupos de trabalho com vistas a iniciar uma transformação, tirando o professor de seu isolamento e levando-o a uma convivência crítico-colaborativa, em que os alunos sejam os maiores beneficiados.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, M. Breve descrição sobre processos grupais. **Comum**, Rio de Janeiro, v.7, n.19, p.209-19, 2002.
- AMARAL, M. F. S. **O movimento de (Des)silenciamento em aula de língua portuguesa na rede estadual**. 2013. 174f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- AMORIM, A. G. do P. **Aparato**. Categorias da argumentação. São Paulo, 2016. (mimeo)
- AQUINO, Z. G. O.; LOTTI, A. L. F. C. Argumentação e oralidade: a confluência de saberes entre ensino de língua e artes cênicas. **EID&A - Revista eletrônica de estudos integrados em discurso e argumentação**, Ilhéus, n.9, p.153-74, dez. 2015.
- BARROZO, L. **Os multiletramentos para a desencapsulação curricular no contexto do Projeto Digit-M-Ed 2017**. 2019. 155f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.
- BARTHOLO, D. A. R.; MODESTO-SARRA, L. K. Nas Brincadas da vida. In: LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C. C.; CARVALHO, M. P. (Orgs.). **Educação em tempos de pandemia: brincando com mundos possíveis**. Campinas: Pontes Editores, 2020. p.377-86.
- BELEI, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMOTO, P. H. V. R. O usos da entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos em Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, v.30, p.187-99, janeiro/junho, 2008.
- BEZEMER, J. Meaning, learning and communication in health care: A social semiotic perspective on clinical work and clinical education. **Clinical education for the health professions: Theory and practice**, New York, Springer, 2020. p.01-16.
- _____.; ABDULLAHI, S. Multimodality: An introduction for linguistic ethnographers. **Handbook of Linguistic Ethnography**, UCL Institute of Education, 2019. p.01-15.
- _____.; JEWITT, C. Multimodality: a guide for linguists. In: LITOSSELITI, L. **Research Methods in Linguistics**. London: Continuum, 2018. p.01-18.
- CANDAU, V. M. F. Ideias-força do pensamento de Boaventura Souza Santos e a educação intercultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.01, p.15-34. Janeiro-Março, 2016.
- CARMONA, M. M. N. de M. A desencapsulação do currículo de língua inglesa por meio de atividades sociais e multiletramentos em tempos de distanciamento social. 2021. 155f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.
- CARRIJO, V. L. S.; MODESTO-SARRA, L. K.; MEDEIROS, B. S.; BORGES, S.; MESQUITA, R.; RODRIGUES, P. A.; TISO, M. **Educação Antirracista: vivência das Brincadas no Multiletramento Engajado**. 2022. No prelo.
- CLAVIJO-OLARTE, A.; AUSTIN, T. Crossing linguistic boundaries with community literacies: a collaborative, place-based ethnography in two urban localities in Bogotá. In: MIRANDA, N.; MEJÍA, A.-M.; GIRALDO, S. V. (Eds.). **Language education in**

multilingual Colombia: perspectives and voices from the field. New York; London: Routledge, 2023. s.p.

_____.; SHARKEY, J. Mapping our ways to critical pedagogies: stories from Colombia. In: LÓPEZ-GOPAR, M.; SUGHRUA, W. **International perspectives on Critical Pedagogies in ELT.** Hampshire, UK: Palgrave Publishers Ltda, 2017. p.175-93.

II CONGRESSO Internacional sobre a Formação e a Profissão Docente, 2021, Brasília. **Multiletramento Engajado: proposta para formação de práticas pedagógicas insurgentes.**

VI CONGRESSO Internacional de Direitos Humanos de Coimbra, n.1, 2021, Coimbra. **ORGULHO LGBTQIA+: luta pelos direitos humanos nas ações do Projeto Brincadas.** Disponível em: <https://trabalhoscidhcoimbra.com/ojs/index.php/anaiscidhcoimbra/issue/view/10>. Acesso em: 31 mar. 2023.

CONGRESSO “O Doente Crônico e a Saúde Comunitária”, 2009, Bragança Paulista. **Idadismo.** Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/4247/1/Comunica%c3%a7%c3%a3o%20-%20Idadismo.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2023.

COPE, B.; KALANTSIS, M. **Multiliteracies.** Literacy learning and the design of social futures. London and New York: Routledge, 2000.

COSTA, N. M. de L. A formação contínua de professores – novas tendências e novos caminhos. **Holos**, v.20, dez. 2004. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/48/52>. Acesso em: 07 maio. 2023,

DIEGUES, U. C.C.; MODESTO-SARRA, L. K.; TISO, M. Hora da Brincada (*live*): dialogando sobre experiências e criando o inédito viável. **Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade**, v.3, n.1, p.01-17, 2021.

EDWARDS, A. Building common knowledge at the boundaries between professional practices: relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. **International Journal of Educational Research**, v.50, p.33-9, 2011.

_____. Relational agency in professional practice: a CHAT analysis. **Actio: an International Journal of Human Activity Theory**, n.1, p.1-17, 2007.

FIDALGO, S. S. **A linguagem da inclusão/exclusão social-escolar na história, nas leis e na prática educacional.** 2006. 341f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz & Terra, [1987] 2019.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz & Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1989.

FUGA, V. P. **O movimento do significado de grupos de apoio na cadeia criativa de atividades no programa Ação Cidadã.** 2009. 268f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: Buscando uma educação de qualidade.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

GNL. CAZDEN, C.; COPE, B.; COOK, J.; GEE, J.; KALANTZIS, M.; KRESS, G.; LUKE, A.; LUKE, C.; MICHAELS, S.; NAKATA, M. Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais. **Linguagem em Foco**, Fortaleza, v.12, n.2, p.101-45, junho/2021.

HARGREAVES, A. **Teaching in the knowledge society.** Education in the age of insecurity. Nova Iorque; Londres: Teachers College Press, 2003.

_____.; FULLAN, M. **Professional capital – transforming teaching in every school.** New York and Toronto: Teachers College Press and Ontario Principals' Council, 2012.

HARVEY, D. **Seventeen contradictions and the end of capitalism.** London: Profile Books, 2014.

HOLZMAN, L. **Vygostky at work and play.** Canada; Nova Iorque: Routledge, 2009.

JOHN-STEINER, V. **Creative Collaboration.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

JORDÃO, C. M. Aprendendo língua estrangeira com o professor Jacotot: criticidade na pedagogia crítica e no letramento crítico. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. (Orgs.). **Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas: contribuições teórico-metodológicas.** São Paulo: Pontes Editores, 2014. p.121-43.

KOCK, I. G. V. **Argumentação e linguagem.** São Paulo: Cortez, 1984.

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication.** London: Routledge, 2010.

_____. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures.** London; New York. Routledge, 2000. p.179-99.

_____.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design.** London: Routledge, 2006.

LANE, S. T. M. O processo grupal. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs.) **Psicologia social - o homem em movimento.** São Paulo: Brasiliense, 1989. p.78-98.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, n.49, p.455-79, jul./dez., 2010.

LEMOES, M. Collaborative agency in education management: a joint object for school and community transformation. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.57, n.6, p.555-66, nov.-dez., 2017.

LIBERALI, F. C. Multiletramento engajado para a prática do bem viver. **Linguagem em Discurso**, Florianópolis, v.22, n.1, p.125-45, jan./abr., 2022.

_____. Construir o inédito viável em meio à crise do coronavírus - lições que aprendemos, vivemos e propomos. In: LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C. C.; CARVALHO, M. P. (Orgs.). **Educação em tempos de pandemia: brincando com mundos possíveis.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p.13-21.

_____. **Argumentação em contexto escolar.** São Paulo: Pontes Editores, 2018a.

_____. Argumentação multimodal na compreensão e na transformação de contextos escolares. In: PIRIS, E. L.; AZEVEDO, I. C. M. (Orgs.). **Discurso e argumentação: fotografias interdisciplinares** - vol. 1. Coimbra: Grácio, 2018b.

_____. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Campinas: Pontes, 2018c.

_____. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009a.

_____. Creative Chain in the process of becoming a totality. **Bakhtiniana**, v.1, n.2, p.100-24, 2009b.

_____. Colaboração, Argumentação, Cadeia Criativa e por que não falar de sonhos, amizades e realizações... In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. **Pesquisa crítica de colaboração** – um percurso na formação docente. 1ª ed. São Paulo: Ductor, 2006. p.178-184. Disponível em: https://www.academia.edu/29784495/pesquisa_cr%C3%ADtica_de_colabora%C3%A7%C3%A3o_percurso_na_forma%C3%A7%C3%A3o_docente_pdf. Acesso em: 26 mar. 2023.

_____.; BORELLI, S. M. E. de. Gestão escolar em cadeias criativas: um processo para transformações escolares. In: SILVA, K. A. da; MASTRELA-DE-ANDRADE, M.; PEREIRA FILHO, C. A. (Orgs.). **A formação de professores de línguas: políticas, projetos e parcerias**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p.93-141.

_____.; LESSA, A. C. T.; FIDALGO, S. S.; MAGALHÃES, M. C. C. PAC: um programa para a formação crítica de educadores. **Signum - Estudos da Linguagem**, v.10, n.1, p.187-200, julho, 2007.

_____.; LIBERALI, A. R. A. Para pensar a metodologia de pesquisas nas ciências humanas. **Inter FAINC - Faculdades Integradas Coração de Jesus**. Santo André, SP, v.1, n.1, p.17-31, jan./jun. 2011.

_____.; FUGA, V. P. Argumentação na atividade de formação crítica, colaborativa e criativa. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. (Orgs.). **Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas: contribuições teórico-metodológicas**. São Paulo: Pontes Editores, 2014. p.49-77.

_____.; FUGA, V. P. Argumentação e formação/gestão de educadores no quadro da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v.8, n.2, p.121-31, jul./dez., 2012.

_____.; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C. C.; CARVALHO, M. P. (Orgs.). **Educação em tempos de pandemia: brincando com mundos possíveis**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

_____.; FUGA, V. P.; VENDRAMINI-ZANELA, D.; MAZUCHELLI, L. P.; KEN-ALVES, V.; MODESTO-SARRA, L. K.; OLIVEIRA, E. P.; RODRIGUES, P. A.; PEJÃO, R. da S. A vivência crítico-colaborativa para a superação das opressões. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 54 (esp.), p.51-61, 1º sem. 2022.

_____.; MAGALHÃES, M. C. C.; MEANEY M. C.; SANTELLA, S. S.; PARDIM, R. P.; DIEGUES, U. C. C. Critically collaborating to create the viable unheard of - connecting Vygotsky and Freire to deal with a devastating reality. In: SOUZA, V. L. T. de; ARINELLI,

G. S. (Eds.). **Qualitative research and social intervention: transformative methodologies for collective contexts**. EUA: Springer, 2021a. p.66-83.

_____.; MAZUCHELLI, L.; MODESTO-SARRA, L. K. Brincar no multiletramento engajado para a construção de práticas insurgentes. **Estudos em Educação e Diversidade**, v.2, n.6, p.1-26, 2021b.

_____.; MODESTO-SARRA, L. K.; MAZUCHELLI, L.; AMARAL, F., MEDEIROS, B. Teatro do Oprimido e Direitos Humanos: estratégia pedagógica para a (trans)formação. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 22, n. 2, p.233-52, 2021c.

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

_____. Escolhas teórico-metodológicas em pesquisas com formação de professores: as relações colaborativo-críticas na constituição de educadores. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. (Orgs.). **Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas: contribuições teórico-metodológicas**. São Paulo: Pontes, 2014. p.17-47.

_____. 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.13-39.

_____.; FIDALGO, S. S.; Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada - RBLA**, Belo Horizonte, v.10, n.3, p.773-97, 2010.

_____.; FIDALGO, S. S. The role of methodological choices in investigations conducted in school contexts: critical research on collaboration in continuing teacher education. In: ALENEN, R.; PÖYHÖNEN, S. (Eds). **Language in action: Vygotsky and Leontievan legacy today**. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2007. p.329-51.

_____.; LIBERALI, F. C. **Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar**. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/13930#repercussao>. Acesso em: 18 mar. 2023.

MANZATI, G. R.. **Projeto Digit-M-Ed - Hiperconectando: alunos como formadores no ambiente escolar**. 2018. 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

MARTÍN-BARÓ, I. M. **Crítica e libertação na psicologia, estudos psicossociais**. Petrópolis: Vozes, 2017.

_____. **Sistema, grupo y poder, psicología social desde Centroamérica (II)**. San Salvador: UCA Editions, 1999.

MATEUS, E. Prefácio. In: LIBERALI, F. C. **Argumentação em contexto escolar**. São Paulo: Pontes, 2013. p.09-16.

MAZUCHELLI, L. P.; LIBERALI, F. C. Raising voices from the south: engaged multiliteracy to combat ageism. In: ARISMENDI, F.; GONZÁLES, A.; LOPERA, S. (Eds).

Professional development for foreign language teachers: a view from the epistemologies of the south, Universidad de Antioquia Press. 2022. No prelo.

MIASCOVSKY, H. W. **A produção criativa na atividade sessão reflexiva em contextos de educação bilíngue**. 2008. 226f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MULTILETRAMENTO Engajado: proposta para formação de práticas pedagógicas insurgentes. **II Congresso Internacional sobre a Formação e a Profissão Docente**, 2021, Brasília.

NABÔAS, L. Q. **A formação de formadores por meio dos multiletramentos em uma Diretoria de Ensino da rede pública estadual de São Paulo**. 2020. 130f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

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 perguntas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

_____. A pesquisa colaborativa como espaço formativo. 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.95-118.

_____.; 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.625-52, 2017.

OLIVEIRA, A. D. de. **Formação docente em uma escola quilombola na perspectiva da Pesquisa Crítica de Colaboração**. Tese (Doutorado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência). Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2021.

OLIVEIRA, V. S. de. **De aluno a formador: uma vivência de agência transformativa compartilhada**. 2023. nf. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

OLIVEIRA, W.; 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. p.65-76

PALMORE, E. B. **Ageismo: negative and positive**. New York: Springer Publishing Company, 1999.

PASSOS, L. F. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2016. p.165-88.

PERRET-CLERMONT, A. N.; MIRZA, M. N. **Argumentation and education**. Theoretical foundations and practices. Nova Iorque: Springer, 2009.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Loyola, 2018. p.09-16.

_____.; SOUZA, V. L. T. de. Um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e a relações de poder na escola. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. **O Coordenador Pedagógico e a Legitimidade de sua Atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p.11-28.

PRADA, L. E. A. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora, 1997.

RODRIGUES, P. A.; CARRIJO, V. L. S.; MODESTO-SARRA, L. K. Experiências de um sarau: o inédito viável em meio à pandemia. **Teias**, v.22, n.67, p.122-32, out./dez., 2021.

SANNINO, A. Teachers' talk of experiencing: conflict, resistance and agency. **Teaching and teacher education**, v.26, n.4, p.838-44, maio, 2010.

SANTOS, B. de S. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, n.79, p.71-94, nov. 2007.

_____. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, p.23-71, 2009

SHAW, M. E. **Group dynamics: the psychology of small group behavior**. United States of America: McGraw-Hill, 1971.

SILVA, J. M. S. **Diferentes caminhos para formação docente: estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos**. 2019. 278 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, M. P.; MEANEY, M. C.; BORGES, S. V. A. Acolhimento e colaboração na Brincada dos Gestores Educacionais: uma análise multimodal. **Geadel**, v.2, n.3, p.61-81, 2021.

SILVA, S. B. dos S. **Multiletramentos como instrumentos para desencapsulação curricular**. 2019. 163f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. **American Educational Research Association**, v.29, n.2, p.267-300, 1992.

STETSENKO, A. Radical-transformative agency: continuities and contrasts with relational agency and implications for education. **Frontiers in Education**, v.4, n.148, p.1-13, 2019.

STRECK, D. R. REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TELES, F. A. R. **Adolescentes agentes e dessilenciados? O movimento da argumentação no Digit-M-Ed Parnaíba-PI**. 2018. 171f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

VAN LEEUWEN, T. **Introducing social semiotics**. London; New York: Routledge, 2005.

VARGAS, G. C.; LEITÃO, S. Ações epistêmicas na argumentação entre pares em sala de aula. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p.153-82.

VENDRAMINI-ZANELLA, D.; LIBERALI, F.; ESTEFOGO, F.; MAZUCHELLI, L. P. GP LACE na formação engajada de educadores. In: **IV Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil**, Brasília, 2021.

_____.; LIBERALI, F. C.; ESTEFOGO, F.; MAZUCHELLI, L.; MODESTO-SARRA, L. K.; MAGALHÃES, M. C. C.; CANUTO, M.; PEJÃO, R.; SANTELLA, S.; FUGA, V. P.; CARRIJO, V. L. Projeto Digit-M-ED Brasil: uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos multiletramentos. **Prolíngua**, Universidade Federal da Paraíba, v.10, n.3, p.2-17, nov/dez 2015.

VIANNA, E.; STETSENKO, A. Connecting learning and identity development through a transformative activist stance: application in adolescent development in a child welfare program. **Human Development**, New York, v.54, p.313-38, 2011.

VIEIRA, X.; VASCONCELOS, X. asdfasdf asdfasdfg 2014.

VYGOSTKY, L. S. **A formação social da mente**. Martins Fontes: São Paulo, [1978] 1988.

_____. Thinking and speech. In: RIEBER, R. W.; CARTON, A. S. **The collected works of L. S. Vygotsky, vol. 1** - problems of general psychology. Library of Congress Cataloging in Publication Data, 1987.

_____. In memory of L. S. Vygotsky (1896-1934). L. S. Vygotsky: Letters to students and colleagues. **Journal of Russian and East European Psychology**, v.45, n.2, p.11-60, 2007.

ZITTOUN, T.; MIRZA, N. M.; PERRET_CLERMONT, A-N. Quando a cultura é considerada nas pesquisas em psicologia do desenvolvimento. **Educar**, Dossiê: Cognição, Interação Social e Educação, n.30, p.65-76, 2007, Editora UFPR.

APÊNDICE

Questionário

1. Nome

2. Qual sua idade?

- entre 20 e 30 anos
- entre 31 e 40 anos
- mais de 41

3. Qual sua escolaridade?

- graduação completa
- estudante de graduação
- mestrado completo
- estudante de mestrado
- doutorado completo
- estudante de doutorado
- outro: _____

4. Qual a sua profissão?

- professor de educação básica
- professor universitário
- coordenador pedagógico
- diretor de escola
- outro: ____

Sobre o GP LACE e o Projeto Brincadas

5. Há quanto tempo é integrante do GP LACE??

6. Você participa do Projeto Brincadas?

7. Há quanto tempo participa do Projeto Brincadas?

- desde o início, em 2020
- desde 2021
- desde 2022
- outro: ____

8. Como conheceu o Projeto Brincadas?

- por meio do GP LACE
- por meio de amigos
- pelas mídias sociais
- outro: ____

9. Você participou do planejamento do curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação?

- apenas do planejamento
- do planejamento e das aulas

- apenas das aulas
- Eu não participei

10. Conte o motivo pelo qual se interessou em fazer parte do Projeto Brincadas

11. Você se sente confortável para expressar sua opinião durante as reuniões?

- sempre
- às vezes
- nunca

12. Você sente que sua opinião é levada em consideração / discutida pelo grupo?

- sempre
- às vezes
- nunca

“Culturas cooperativas, definidas em termos destes valores [se sentir parte do grupo, apoio mútuo, pertencimento], possibilita que a diversidade seja valorizada e acessível, ao mesmo tempo que a interdependência entre as pessoas é incentivada, desde que eles [pessoas] aprendam umas com as outras, identifiquem preocupações em comum e trabalhem juntas para solucionar os problemas” (Hargreaves, 2000, p.69).

13. Você considera que o Projeto Brincadas tem uma “cultura cooperativa”, baseada na afirmação de Hargreaves acima?

- sim
- não
- outro: ___

14. O que é colaboração na sua opinião?

15. Comente um momento das reuniões de planejamento do curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação” que tenha sido colaborativo, do seu ponto de vista.

16. Houve momentos em que os participantes expressaram diferentes opiniões durante as reuniões do curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”?

- sim
- não

Comente sobre um desses momentos:

17. Como foi para você ter alguém discordando da sua opinião? Vocês chegaram a um acordo?

18. Aqui é um espaço para você comentar sobre a colaboração entre os pesquisadores do grupo durante o planejamento do curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação” que você considere relevante.