

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

SARAH BENTO DOS SANTOS SILVA

**PERFORMANCES E O BRINCAR COMO INSTRUMENTOS PARA A
CONSTRUÇÃO DO INÉDITO VIÁVEL NO PROGRAMA DIGITMED**

DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

**SÃO PAULO
2024**

SARAH BENTO DOS SANTOS SILVA

**PERFORMANCES E O BRINCAR COMO INSTRUMENTOS PARA A
CONSTRUÇÃO DO INÉDITO VIÁVEL NO PROGRAMA DIGITMED**

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

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

SANTOS SILVA, Sarah Bento, 2024.

Performances e o Brincar como instrumentos para a construção do Inédito Viável no Programa DIGITMED, 2024. 222f; 30cm.

Orientadora: Dr^a Fernanda Coelho Liberali.

Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2024.

1. Brincar. 2. Multiletramento engajado. 3. Inédito Viável. 4. Programa DIGITMED. 5. Desencapsulação. I. Liberali, Fernanda Coelho. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutorado Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. III. Performances e o Brincar como instrumentos para a construção do Inédito Viável no Programa DIGITMED.

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

SARAH BENTO DOS SANTOS SILVA

**PERFORMANCES E O BRINCAR COMO INSTRUMENTOS PARA A
CONSTRUÇÃO DO INÉDITO VIÁVEL NO PROGRAMA DIGITMED**

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

Aprovada em ____ de _____ de 2024.

BANCA EXAMINADORA

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

Prof^a Dr^a Maria Cecília Camargo
Magalhães – Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo – PUC-SP

Prof^a Dr^a Emília Maria B. Cipriano C.
Sanches – Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo – PUC-SP

Prof^a Dr^a Maria Otilia Guimarães Ninin –
Universidade Católica de Pernambuco -
UNICAP

Prof^a Dr^a Viviane Letícia da Silva Carrijo
– Colégio Rio Branco – São Paulo-SP

Ao meu pai, Jorge (in memorian) e à minha mãe Ninalva (Nina), pelos anos dedicados à minha formação, pela atenção e apoio em todos os momentos de minha vida.

Aos meus avós Julia e Francisco (in memorian) pelo carinho e por suas poderosas orações.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, Todo poderoso! Toda a honra e toda a glória a Deus!

Especialmente, à minha Orientadora, Prof^a Dr^a Fernanda Coelho Liberali, pela honra de ser sua eterna orientanda. Pela sensibilidade no olhar, pela força, coragem e entusiasmo, que me motivaram em muitos momentos difíceis, nesta trajetória. Pelo acolhimento em cada palavra, cheia de valor e saber. Por acreditar em mim e possibilitar o desenvolvimento desta pesquisa, por ser a minha fonte de inspiração e coragem para continuar por este caminho de construção de saberes, por me ajudar a desconstruir verdades impostas como absolutas e adentrar o universo da epistemologia em sua gênese de justiça e equidade, tão necessário em um mundo tão desumano e desigual. Enfim, por me impulsionar a ser mais, a ir além, e por concretizar em mim o inédito viável.

À Professora Dr^a Maria Cecília Camargo Magalhães, pelos conhecimentos compartilhados no Digitmed, por sua sensibilidade e humanidade.

À Professora Dr^a Emília Cipriano, sempre.

À Professora Dr^a Viviane Carrijo, pela parceria incondicional, amizade e por compartilhar saberes e vivências além da epistemologia.

Ao grupo de pesquisa LACE, pela parceria.

A Bianca Medeiros, Sandra Santella, Milena Carmona, Marisol Revollo, pela leitura colaborativa e atenta deste trabalho, durante a avaliação na miniquali, na fase final.

Ao Elias Paulino da Cunha Jr. por aceitar o convite para compor a banca deste trabalho.

Aos meus irmãos Marcus e Lucas, por serem meu alicerce, pela força e pelo incentivo. Por compartilharem as alegrias e, também, as tristezas, além de serem um suporte importante durante todo o período em que me dediquei ao curso.

Ao meu filho Guilherme Jorge, eternamente.

Ao meu esposo José Manuel, pela compreensão, e por estar sempre ao meu lado.

A todos os participantes do Programa Digitmed, por compartilharem momentos valorosos de conhecimento.

Às professoras do curso de Mestrado Profissional em Formação de Formadores: Laurizete Ferragut Passos, Marli André, Vera Placco, Emília Cipriano, Laurinda de Almeida, Lilian Passarelli, por trazerem a luz do saber, retirando-me da escuridão.

Aos professores do curso de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Antonieta Heyden Megale, Jorgelina Tallei e Adolfo Tanzi Neto, por me incentivarem e ensinarem, sempre.

Ao Humberto Febras e à Maria Lúcia, pela atenção e profissionalismo.

A todos os meus colegas do curso de Doutorado, do Grupo LACE, do Projeto Brincadas e a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a concretização deste sonho.

A todos os meus alunos, pelo carinho e por compartilharem e construírem saberes para além do conhecimento instituído pelo livro didático. Por me fazerem ir além do que posso hoje e sempre, pelo sorriso e apoio incondicionais.

*“Aquele que habita no esconderijo do Altíssimo,
à sombra do Onipotente descansará.
Direi do Senhor: Ele é o meu Deus, o meu
refúgio, a minha fortaleza, e Nele confiarei.
Porque Ele te livrará do laço do passarinho,
e da peste perniciosa.
Ele te cobrirá com as suas penas, e debaixo
das suas asas estarás seguro. À sua verdade é
escudo e broquel.”*

Salmo 91

*“Elevo os meus olhos para os montes; de onde
me virá o socorro? O meu socorro vem do
senhor, que fez o céu e a terra.”*

Salmo 121

SANTOS SILVA, Sarah Bento dos. Performances e o Brincar como instrumentos para a construção do Inédito Viável no Programa DIGITMED. 2024. 222f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar as performances e o Brincar realizadas no Programa Digitmed, relacionadas ao planejamento, ao evento e à avaliação do primeiro encontro de 2017, a fim de observar se e como essas atividades contribuíram, ou não, para a construção do Inédito Viável (Freire, 2019), bem como para a consequente decolonialidade do ensino. Este trabalho apresenta-se alicerçado nos eixos teórico-metodológicos dos estudos de Vygotsky ([1930] 2007), Magalhães (2011), Newman e Holzman (2011), Van Oers (2013), Liberali *et al.* (2015) e Freire (2019), que enfatizam a dialética da ação humana sobre o meio, transformando-o e sendo por este transformado, a partir de metodologias desencapsuladoras (Liberali *et al.*, 2015) e decoloniais. Os dados do evento analisado foram produzidos e coletados por meio de gravações de vídeos, realizadas no Auditório da PUC e em salas adjacentes. Esta tese apresenta como foco as descrições das performances e o Brincar, a fim de compreender a possível realização do Inédito Viável, por meio da construção crítica, coletiva e colaborativa de recursos e instrumentos para a transposição de situações-limite. Os procedimentos de análise envolveram as categorias do Brincar com base em regras, situações imaginativas, participação de adultos e participação do outro; na Decolonialidade do ser, do saber, do fazer e do poder, bem como na Argumentação para Colaboração. Os resultados apontaram que uma proposta de ensino feita a partir do Brincar e das performances promove a decolonialidade do ser, do aprender, do viver e do fazer, porque resgata a humanidade e liberta os sujeitos oprimidos, trazendo a possibilidade de impulsioná-los para a construção de uma realidade equânime, justa e feita de Inéditos Viáveis.

Palavras-chave: Programa Digitmed; Brincar; Inédito Viável; Performance.

SANTOS SILVA, Sarah Bento dos. Performances and Play as instruments for building the Viable Unheard of in the DIGITMED Program. 2024. 222s. Thesis (Doctorate in Applied Linguistics and Language Studies). Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2024.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the performances and play activities carried out in the Digitmed Program, related to the planning, event, and evaluation of the first meeting of 2017. The aim is to observe whether and how these activities contributed to the construction of the Viable Unheard of (Freire, 2019) and the consequent decoloniality of education. This work is grounded in the theoretical-methodological axes of the studies of Vygotsky ([1930] 2007), Magalhães (2011), Newman and Holzman (2011), Van Oers (2013), Liberali *et al.* (2015) and Freire (2019), which emphasize the dialectic of human action on the environment, transforming it and being transformed by it, through decapsulating (Liberali *et al.*, 2015) and decolonial methodologies. The data from the analyzed event were produced and collected through video recordings conducted in the PUC Auditorium and adjacent rooms. This thesis focuses on descriptions of performances and the Play, in order to understand the possible realization of the Viable Unheard, through the critical, collective and collaborative construction of resources and instruments for the transposition of limit-situations. The analysis procedures involved categories of Play based on rules, imaginative situations, adult participation and participation of others; in the Decoloniality of being, knowing, doing and power, as well as in Argumentation for Collaboration. The results showed that a teaching proposal made through Play and performances promotes the decoloniality of being, learning, living, and doing because it rescues humanity and frees the oppressed subjects, bringing the possibility of propelling them towards the construction of an equitable, just reality made of Viable Unheard.

Keywords: Digitmed Program; Playing; Viable Unheard; Performance.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1:	“Perturbação do sossego” em período de Carnaval	87
Figura 2:	Denúncia de “perturbação do sossego” durante o período de Carnaval	87
Figura 3:	PMSP dispersando foliões com bombas de gás lacrimogêneo	88
Figura 4:	Confronto entre PMSP e foliões durante período de Carnaval, em São Paulo	88
Figura 5:	Polícia Militar usa a força para conter foliões na Praça Roosevelt	121
Figura 6:	Performance: Brincando o Carnaval na Praça Roosevelt – tomada A	129
Figura 7:	Performance: Brincando o Carnaval na Praça Roosevelt – tomada B	129
Figura 8:	Performance do Brincar: <i>manequins challenges</i> – tomada A	130
Figura 9:	Performance do Brincar: <i>manequins challenges</i> – tomada B	130
Figura 10:	Performance: Brincando o Carnaval na Praça Roosevelt – tomada C	131
Figura 11:	O Carnaval na Praça Roosevelt, 2017	132
Figura 12:	Performance do Brincar: O Carnaval na Praça Roosevelt – <i>Manequin Challenge</i>	133
Figura 13:	Brincando o Carnaval na Praça Roosevelt – tomada A	134
Figura 14:	Performance e o Brincar: O Carnaval na Praça Roosevelt – tomada A	136
Figura 15:	Performances e o Brincar: O Carnaval na Praça Roosevelt – tomada B	136
Figura 16:	Brincando o Carnaval na Praça Roosevelt – tomada B	141
Figura 17:	Brincando o Carnaval na Praça Roosevelt – tomada C	141
Figura 18:	Brincando o Carnaval na Praça Roosevelt – tomada D	141
Figura 19:	Brincando o Carnaval na Praça Roosevelt – Apresentação de paródias carnavalescas	143
Figura 20:	Declamação de poesias produzidas pelos digitmedianos	143

Figura 21:	Apresentação de performance: Carnaval Surdo	147
Figura 22:	Construção colaborativa de argumentos – grupo I	169
Figura 23:	Grupo III – Performances, o Brincar e aspectos não verbais	175
Figura 24:	Grupo III – Performances, o Brincar e aspectos não verbais	176
Figura 25:	Grupo I – Argumentação Colaborativa Multimodal – tomada A	176
Figura 26:	Grupo I – Argumentação Colaborativa Multimodal – tomada B	177
Figura 27:	Grupo III – Localização do intérprete não favorece a integração de aluno surdo	180
Figura 28:	Grupo III – Confrontar: Inserção na realidade	180
Figura 29:	Imersão na Realidade – Carnaval na Praça Roosevelt – tomadas A e B	183
Figura 30:	Imersão na Realidade – Carnaval na Praça Roosevelt – tomada C	184
Figura 31:	Imersão na Realidade – Carnaval na Praça Roosevelt – tomada D	185
Figura 32:	Grupo III – Confrontar: Inserção na Realidade	187
Figura 33:	Confrontar: Inserção na Realidade – A criação de uma nova realidade	192
Figura 34:	Pesquisadores do Projeto Brincadas	198

QUADROS

Quadro 1:	Estudos correlatos	25
Quadro 2:	Teatro do Oprimido	72
Quadro 3:	Carnaval na Praça Roosevelt	84
Quadro 4:	Atividades Sociais e Multiletramentos no Programa Digitmed	85
Quadro 5:	Garantias de Credibilidade	96
Quadro 6:	Plano do encontro de 18 de março de 2017	122
Quadro 7:	Planejamento geral (overview)	123
Quadro 8:	Detalhamento do programa	123
Quadro 9:	Questões para posicionamento crítico-reflexivo	126
Quadro 10:	Links das matérias sobre os acontecimentos	126
Quadro 11:	Divisão da Zona Central	127

Quadro 12:	Aspectos presentes nos discursos dos participantes	154
Quadro 13:	Avaliação do encontro de 18 de março de 2017, com adendo de Jéssica	181

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BA	Bahia
BDTB	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COVID	Coronavirus disease
DIGITMED	Digital Media Education
E.E	Escola Estadual
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
InPLA	Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada
IRA	Iniciação, Resposta e Avaliação
IRSES	<i>International Research Staff Exchange</i>
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LACE	Linguagem em Atividades no Contexto Escolar
LAEL	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
LGBTQIAP+	Lésbicas, gays, bissexuais, trans, queer, interssexuais, assexuais e pansexuais, e outros grupos
PCCol	Pesquisa Crítica de Colaboração
PMSP	Polícia Militar de São Paulo
PSIU	Programa de Silêncio Urbano
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Scielo	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SESC	Serviço Social do Comércio
SIAC	Simpósio Ação Cidadã
TASHC	Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	O que me trouxe até aqui.....	16
1.2	Objetivos da pesquisa	22
1.3	Estudos correlatos e o tema da pesquisa	23
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	43
2.1	Decolonialidade e Multiculturalidade	43
2.2	O Brincar em Vygotsky: possibilidades a partir de performances ..	53
2.3	O Inédito Viável	56
2.3.1	As performances e o Brincar como potência para a construção do Inédito Viável no Programa Digitmed	63
2.3.2	O Teatro do Oprimido e o Brincar como ferramentas pedagógicas para a superação de situações de opressão	69
2.4	Multiletramentos e Multiletramento Engajado: instrumentos para ampliar possibilidades de ação e transformação de contextos colonizadores	77
3	PROGRAMA DIGITMED	82
3.1	O Programa Digitmed e o Carnaval na Praça Roosevelt	86
4	METODOLOGIA	91
4.1	Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol)	91
4.2	Procedimentos de produção, coleta, seleção e análise de dados ...	93
4.3	Credibilidade e ética	95
5	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	98
5.1	Planejamento das performances e o Brincar – possibilidades de ser, existir e agir em um mundo decolonial	99
5.2	Descrever e informar a realidade: Imersão na Realidade	127
5.3	Performances e o Brincar: Emersão da Realidade	152
5.4	Performances e o Brincar: Inserção na Realidade	163
5.5	Avaliação do encontro	179
5.6	Confrontar – Práticas pedagógicas decoloniais	183
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	200
	REFERÊNCIAS	211
	ANEXO	221

1 INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa consiste em analisar as performances e o Brincar, realizadas no Programa Digitmed no dia 18 de março de 2017, a fim de observar se e de que forma elas contribuíram, ou não, para a construção do Inédito Viável (Freire, 2019), bem como para a consequente decolonialidade do ensino.

No contexto deste projeto, os sujeitos são representados por pesquisadores, gestores, alunos surdos e ouvintes, do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Universidades Públicas e Privadas, intérpretes de Libras/Português, pais e pessoas oriundas da comunidade escolar que atuam de forma simétrica, ao compartilhar conhecimentos e produzir mobilidade por meio de sua atuação crítica e colaborativa submersa na constituição de currículos escolares desencapsuladores.

Sócio-histórico-culturalmente, esta pesquisa surgiu de um percurso da pesquisadora, fazendo desabrochar, em sua vida pessoal e profissional, reflexões críticas em duas direções distintas: uma delas, acerca do papel da escola como instrumento de reprodução de conhecimentos historicamente constituídos e de mecanismos de opressão legitimadores de desigualdades sociais; outra, vislumbrando a escola como um elemento possibilitador da decolonização e da desancapsulação de saberes, em prol de práticas pedagógicas libertadoras.

1.1 O que me trouxe até aqui...

Nasci no ano de 1980, em Santos, litoral sul do Estado de São Paulo, e cresci em uma cidade adjacente. Sou filha de imigrantes nordestinos, que, como tantos outros, buscaram melhores condições de vida em outros lugares. Única filha mulher, tenho dois irmãos, que, assim como eu, acreditaram serem a Educação, o conhecimento e a fé em Deus os únicos caminhos para uma vida mais bem estruturada.

Em 1987, iniciei a primeira série na E.E “Prof. Ildefonso Guimarães Figueira”, no antigo Jardim Matilde, na cidade de Praia Grande. Nesse período, adentrei em um universo escolar onde o reflexo da ditadura militar estava impregnado na estrutura curricular, na arquitetura projetada no prédio e na forma como a construção do conhecimento fora arraigado pela estrita transmissão de saberes veiculados pelos livros didáticos, pelo monólogo e pelo silenciamento absoluto do ser e do

saber. O silêncio nas salas de aula e nos corredores fora imposto como sinal de ordem, disciplina e poder. O professor desempenhava o papel de mero transmissor de saberes constituídos historicamente e compreendidos como verdades absolutas e inabaláveis.

Naquela época, cursava o Ensino Fundamental I. Nesse período, os saberes eram reproduzidos em uma ordem verticalizada, organizados de forma a impossibilitar que fossem construídas possibilidades de romper com a concepção ditatorial instaurada pelo domínio de um contexto historicamente marcado pela colonização do ser e do saber reproduzidos institucionalmente pela escola.

A década de oitenta foi marcada pela democratização do ensino. Nesse período, um público multicultural ocupou os bancos escolares (Paro, 2008). No entanto, apesar dessa diversidade, as metodologias de ensino-aprendizagem permaneceram unilaterais, monológicas, ou seja, focadas no saber unidimensional do professor, mantendo em cárceres as interculturalidades, na tentativa de homogeneizar os conhecimentos multidiversos, anulando as diferenças.

Por meio de monólogos discursivos, a voz do docente, a única autorizada a ser proferida, veiculava a transmissão de conhecimentos presentes nos livros didáticos responsáveis por homogeneizar as subjetividades, a partir da imposição de componentes curriculares historicamente cristalizados. O professor era o responsável por estabelecer a mediação entre os componentes curriculares e os alunos (Paro, 2008).

Nesse contexto, as figuras, tanto do professor quanto dos alunos, em suas formas de ser, conhecer e agir no mundo, foram apagadas em detrimento da reprodução de saberes transmitidos para fins da realização de testes e exames estéreis, com fins em si mesmos, encapsulados e excludentes, centrados na reprodução de informações (Paro, 2008). Nessas formas de avaliação, ambos os sujeitos – professores e alunos – permaneceram à margem do processo de construção de conhecimentos, uma vez que suas subjetividades não eram consideradas como recurso para a produção de saberes (Paro, 2008).

Nesse enquadre, as vozes silenciadas contribuíram para alimentar um sistema de alienação e exclusão, uma vez que mantinha uma ordem social que permitia ao sujeito ter acesso ao conhecimento unidimensional, a fim de atender a um sistema neoliberal. A Educação como sistema serviu justamente para alimentar o neoliberalismo, preparando pessoas para adentrar a esse mercado, como máquinas

qualificadas para agir dentro de uma engrenagem que girava em torno de si mesma, sem contribuir para o avanço do sistema social. Assim, reafirmava a desigualdade social, em um paradigma que se constrói sobre a pobreza e a exclusão.

Nesse contexto sócio-histórico, apesar de as portas da escola terem sido abertas a um novo público multidiverso, a democratização do ensino empregou formas de controle e homogeneização, de modo a nivelar toda a diversidade de saberes e múltiplas culturas, a uma forma única de saber, uma vez que foram silenciados e aprisionados nas engrenagens atrofiadas do sistema, a fim de atender aos interesses de uma pequena elite. Nesse enquadre, a Educação atuou como ferramenta para a opressão, bem como para a construção e a manutenção da desigualdade social. A democracia, ainda incipiente, não cumpriu seu papel emancipador, visto que não trouxe ao público a possibilidade de ascensão e proclamação de igualdade e justiça social, além de encarcerar vidas, corpos e almas em um labirinto infinito, no qual os sujeitos perdiam a subjetividade, a alma, a cultura, a opinião, para aceitar, passivamente, conhecimentos impostos pelo sistema.

Finalizei o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas, as quais obedeciam a esse mesmo sistema opressor e silenciador. Em 1999, iniciei o curso de Letras Português/Inglês, pela Universidade Católica de Santos, quando, já no primeiro ano, adentrei à sala de aula como docente, pelo Estado. Ali, pude realizar estágios e aprender com a prática docente o novo universo que a mim se afirmava.

A partir de 2004, ingressei como contratada pela Prefeitura de Itanhaém e, logo em seguida, fui aprovada em cinco concursos públicos e convocada para atuar em diferentes prefeituras da baixada santista como professora de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa. Nesse momento, tive chances de escolher o local e as melhores oportunidades para desenvolver meu ofício, acreditando, sempre, que a Educação é um dos principais instrumentos para a emancipação dos sujeitos subjetivo e coletivo, visando à construção da justiça social e da equidade.

Em 2008, iniciei o curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em “Fundamentos de uma Educação para o Pensar”, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, quando desenvolvi uma monografia intitulada “Estratégias de Leitura como instrumentos para a construção do Pensar de Ordem Superior”, orientada pelo Professor Dr Marcos Antônio Lorieri, tendo obtido nota máxima. Por esse motivo, recebi uma bolsa de estudos vinculada à Universidade Nove de Julho (UNINOVE)

para ingressar no mestrado em Educação. No entanto, naquele momento, fui obrigada a adiar meu sonho de realizar o *stricto sensu*, mas não desisti e continuei em busca da minha realização pessoal.

Em 2017, ingressei no “Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores”, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Naquele período, aprofundei meus conhecimentos sobre a base teórica curricular fundamentada pela Teoria Sócio-Histórico-Cultural, com base em Vygotsky ([1930] 2007), Leontiev ([1972] 1978) e Engestrom (2009), agregados aos conceitos de Freire (2019), Liberali *et al.* (2015), entre outros, com igual importância.

Em 2018, conheci a Professora Doutora Fernanda Liberali, que me oportunizou expandir saberes sobre leitura e produção de textos, voltados a um campo além da ótica unilateral da concepção de leitura entre texto e sujeito de produção. A visão que se abria, naquele momento, ressaltava a ampliação da compreensão de leitura e produção de textos em direção aos Multiletramentos propostos pelo *New London Group* ([1996] 2000). Assim, timidamente, tive a oportunidade de conhecer, participar e atuar no Programa Digitmed¹, tendo contato com diversos pesquisadores nacionais, internacionais, além do Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE). Submersa nesse universo de produção de conhecimentos, pude observar e participar de momentos de realização de pesquisas realizadas sob olhares múltiplos de pesquisadores, que compartilham os dados produzidos, e, com isso, produzem artigos, dissertações, teses, imbuídos da missão de provocar transformações na realidade opressora e desigual.

Nesse contexto, minha visão sobre o conceito de leitura foi transformada e ampliada, em direção à constituição de uma ferramenta com foco na superação de situações-limite, presentes na realidade sócio-histórico-cultural determinada. Fazer parte do Programa Digitmed transformou minha forma de ser, atuar e enxergar a realidade, além de impulsionar-me a lutar para transformá-la no sentido de criar

¹ O Projeto Digitmed está fundamentado nas concepções teóricas e metodológicas de Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 2007) e Inédito Viável (Freire, 2019); na perspectiva crítica de colaboração (Magalhães, 2011); e na desencapsulação curricular (Liberali *et al.*, 2015), cujo propósito inicial consistia em desenvolver pesquisas relacionadas à influência das mídias digitais sobre jovens em situação de vulnerabilidade. O projeto propõe a construção de espaços para o desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem críticas, colaborativas e desencapsuladoras, a fim de alcançar a mobilidade social.

possibilidades de emancipação em um sistema cerceador da liberdade de sonhar por um mundo melhor, equânime e justo.

Como resultado dessa trajetória de estudos, produzi a dissertação de mestrado intitulada “Multiletramentos como instrumentos para a Desencapsulação Curricular”, construída nesse contexto de busca pela emancipação do ser, do saber e do atuar na realidade do mundo colonizado. Esse trabalho possibilitou-me perceber a realidade e atuar nela de maneira desencapsulada.

Durante vários momentos de realização do trabalho, percebi que, para se produzir pesquisas, é preciso vivê-las em sua plenitude, sentir o tema atuando na construção da personalidade enclausurada, cerceada, durante anos, de ler e interpretar o mundo nas formas em que se encontra. Com isso, observei que, para além de escrever o texto, seria preciso me libertar do espírito colonizador que habitava em mim e me impedia de pensar sobre o movimento de expansão e transformação de uma realidade que se alimentava da alma das pessoas colonizadas.

Há mais de vinte anos, trabalho como professora do Ensino Fundamental em escola pública. Em razão disso, percebi a necessidade de formação para a transformação dessa visão cerceadora da ação democrática de exercer o ensino em um contexto pós-moderno. Esta pesquisa apresenta-se, portanto, como proposta de trabalho para a construção de um novo olhar sobre a Educação, sugerindo o Brincar como prática pedagógica insurgente (Liberali, 2022) e transformadora, possibilitadora da construção de Inéditos Viáveis (Freire, 2019).

Muitas orações a Deus, sangue, suor, lágrimas foram derramados durante todo o tempo, desde que me compreendi como sujeito sócio-histórico decolonial e responsável por atribuir sentidos e significados às estratégias decoloniais. Por meio de constantes pesquisas, aprofundei meus conhecimentos sobre a desencapsulação do ensino a partir dos Multiletramentos, no Programa Digitmed.

Em início de 2020, finalizei a pesquisa de mestrado, em defesa pública da dissertação. Em agosto desse mesmo ano, fui selecionada no processo seletivo para a realização do Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Nesse momento, o Brasil e o mundo passavam pela pandemia do coronavírus, COVID-19. Não havia vacina, a insegurança e o medo tomaram conta da população. Milhares de vidas

foram ceifadas. O mundo estava em choque diante das consequências causadas pela pandemia. Implementou-se o *lockdown*.

Frente à catástrofe que se instaurava, o tema desta pesquisa surgiu em meio a um contexto de sofrimento de muitas famílias devastadas pela dor da perda de seus entes queridos, pelos prejuízos financeiros e pelas consequências diretas e indiretas causadas pela pandemia. A ideia de se pesquisar as performances e o Brincar como instrumentos para a construção do Inédito Viável, no Programa Digitmed 2017, surgiu como uma forma de criar possibilidades para a superação de situações-limite concretizadas na realidade sócio-histórico-cultural.

Nesse contexto, havia necessidade de se fomentar práticas pedagógicas que contribuíssem para a transformação de contextos historicamente determinados. Assim, a análise das performances com foco no Brincar, no primeiro encontro do Programa Digitmed, foi pensada como uma maneira para pesquisar práticas pedagógicas emancipadoras, fundamentadas na perspectiva filosófica dos Multiletramentos, do Multiletramento Engajado, do Brincar e do Inédito Viável.

Na articulação desses conceitos, acredita-se que suas contribuições teóricas e metodológicas abram caminhos para se pensar em uma educação voltada para ações democráticas e libertadoras de cárceres limitantes, que aprisionam os sujeitos aos limites de suas realidades, impedindo-os de buscar novos horizontes para a expansão de conhecimentos que contribuam para a emancipação e uma efetiva democratização.

No transcorrer desta pesquisa, em um momento ainda pandêmico, a COVID-19 manifestava-se transmutada por meio de variantes, que atuavam de forma rápida e, a cada novo momento, mais letal. Timidamente, portanto, a população brasileira retomava sua rotina, com a volta às aulas e o emprego de medidas de prevenção da doença. Mesmo assim, o medo e a insegurança faziam parte da vida da população.

A economia foi abalada gerando desemprego, fome e violência. Com isso, o sistema colonial pós-moderno mostrou sua face mais cruel. Essa situação afetou milhares de famílias, deixando-as em situação de rua, sem educação e condições de vida dignas. De acordo com Costa (2021), o bloqueio total ou parcial de atividades ocasionado pela pandemia agravou a situação de pessoas que sobrevivem de trabalhos informais e residem em áreas sem condições de sobrevivência, ou seja, sem água potável, saneamento básico, assistência à saúde, entre outros aspectos fundamentais para a dignidade da vida humana. Com maior intensidade, grande

parte da população passou a viver na informalidade e residir em áreas precárias, sem sistema de proteção social vinculado à carteira de trabalho assinada.

Inserida nesse contexto emergente, diante da necessidade da produção de pesquisas que contribuam para o movimento decolonial, tanto do ensino quanto do ser, do saber e, conseqüentemente, das formas de agir e atuar no mundo com vistas à superação das desigualdades sociais, da opressão e de movimentos que engessam a mobilização de saberes em busca da liberdade e equidade, vi-me imbuída do desejo de continuar esse movimento constante de pesquisas em Educação, realizado pelo Grupo LACE e pelo programa Digitmed. Por sua vez, estes trouxeram-me até aqui por acreditar em uma Educação capaz de proporcionar a transformação de vidas e contextos, mediante a dialética da ação humana sobre o meio, por intermédio das performances e do Brincar, voltados à decolonialidade e à constituição do Inédito Viável em contextos historicamente determinados.

Nesse sentido, as próximas seções apresentarão o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa, bem como os estudos correlatos a partir das palavras-chave *Programa Digitmed*, *Brincar*, *Inédito Viável* e *Performance*, em que esta pesquisa se encontra fundamentada. Tem-se, assim, o propósito de observar de que maneira esses temas foram abordados e em que medida contribuíram para o movimento de expansão de saberes e de formação de práticas pedagógicas apoiadas nas concepções teóricas e metodológicas de Brincar (Vygotsky, [1930] 2007), na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (Magalhães, 2011), no Inédito Viável (Freire, 2019) e na Decolonialidade (Walsh, 2017; Gunther, 2017; Mignolo, 2017; Liberali *et al.*, 2015).

1.2 Objetivos da pesquisa

No tocante a essas discussões sobre a necessidade da decolonialidade do ensino por meio do Brincar, o objetivo desta pesquisa consiste em analisar as performances e o Brincar realizadas no Programa Digitmed no dia 18 de março de 2017, a fim de observar se e de que forma elas contribuíram, ou não, para a construção do Inédito Viável (Freire, 2019), bem como para a conseqüente decolonialidade do ensino.

Esta pesquisa tem como eixo teórico-metodológico os estudos de Vygotsky ([1930] 2007), Freire (2019) e Liberali *et al.* (2015), por compreender uma concepção

dialógica de sentidos, assim como a constituição dos saberes por meio da dialética da ação humana sobre o meio e sobre sua transformação.

Nessa direção, as ações específicas desta pesquisa, fundamentadas na perspectiva de reflexão crítica discutida por Liberali (2018), com base em Smyth (1992), estão assim orientadas:

- Descrever e informar as ações desenvolvidas durante a realização das performances e o Brincar no Carnaval da Praça Roosevelt no Programa Digitmed, no ano de 2017, a fim de visualizar aspectos relacionados aos Multiletramentos, ao Multiletramento Engajado, ao Brincar e ao Inédito viável;
- Confrontar as descrições realizadas sobre as ações desenvolvidas pelos participantes no evento, com o intuito de compreender de que maneira as performances e o Brincar possibilitaram a decolonialidade do ensino e a construção do Inédito Viável no Programa Digitmed.

1.3 Estudos correlatos e o tema da pesquisa

Tendo em vista o que foi apresentado até aqui, esta subseção apresentará o caminho trilhado em busca de pesquisas correlatas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir dos descritores: “Multiletramentos, Multiletramento Engajado, Brincar, Inédito Viável e Educação Transformadora”. O Quadro 1 destaca os estudos selecionados, apresentando seus objetivos e os resultados por eles apontados.

Um resumo das pesquisa e dos artigos relacionados será apresentado. Nesse sentido, serão discutidas as perspectivas desenvolvidas pelas pesquisas, de maneira a apontar uma visão pluridimensional sobre os temas Brincar, Multiletramentos e Colonização do ensino.

Iniciei a busca pelo site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir da combinação das palavras **Brincar e Educação transformadora**. Obtive 101 resultados, dentre os quais nenhum compatível com o tema desta pesquisa. Reiniciei a pesquisa pelas palavras *Brincar e Inédito Viável* e, novamente, não houve nenhum resultado. Por isso, realizei nova busca a partir das mesmas palavras-chave, porém acessando o site de pesquisa da Biblioteca Digital

da PUC-SP; obtive, então, vinte resultados, entre os quais duas dissertações se enquadraram plenamente ao tema desta pesquisa.

Novamente, em uma busca avançada por meio da palavra-chave *Inédito Viável*, e do período entre 2015 e 2021, foram encontrados 148 resultados, entre os quais, duas dissertações e cinco artigos compatíveis com o tema desta pesquisa.

Nova busca foi iniciada, a partir do jogo de palavras *Decolonialidade*, *Brincar* e *Educação Transformadora*, em uma busca sem filtros. Nenhum registro foi encontrado. Reiniciando a pesquisa pela palavra isolada *Decolonialidade do Ensino*, obtive 110 resultados em uma busca avançada, ordenada por relevância de tema, com correspondência de busca por todos os termos, sem filtros e entre os anos de 2013 e 2023. Nesses achados, foram relevantes cinco artigos e uma tese.

A partir da busca avançada da palavra-chave *Multiletramento Engajado*, dez resultados foram encontrados, sendo quatro artigos, uma tese e cinco dissertações. Ao substituir *Brincar* por *Colonialidade do ensino* e *Multiletramentos*, não obtive resultados. Por isso, reiniciei a pesquisa por meio do tema *Colonialidade do ensino*, obtendo 139 pesquisas, entre as quais somente uma se apresentou correspondente à proposta desenvolvida neste estudo.

Esgotadas as possibilidades de busca pelos jogos de palavras *Multiletramentos*, *Colonialidade* e *Inédito Viável*, e palavras complementares, reiniciei a pesquisa pelo Scielo (*Scientific Electronic Library Online*), por meio da combinação das palavras *Brincar*, *Colonialidade* e *Multiletramentos*. No entanto, não houve resultados; por isso, reorganizei a ordem das palavras, jogando com as suas posições. Mesmo assim, não obtive resultados. Nesse enquadre, indiquei as palavras *Brincar*, *Colonialidade* e *Multiletramentos*, agora isoladamente. Quanto ao jogo de palavras *Brincar no ensino médio*, obtive quatro resultados. Entre eles, somente um se adequou ao tema desta pesquisa. Abaixo, segue a relação de teses, dissertações e artigos selecionados por meio da aproximação ao tema gerador desta pesquisa.

Quadro 1: Estudos Correlatos

Autor / ano de publicação	Título	Objetivo	Tipo de pesquisa	Gênero / Instituição ou Periódico	Resultados
Luiz Eduardo Wanderley 2013	Realismo utópico: o Público e o intertransdisciplinar	Analisar o Realismo utópico: o Público e o Transdisciplinar, a partir da estratégia de compreensão e enfrentamento das questões de nutrição e pobreza.	Estudo bibliográfico	Artigo Científico Estudos Avançados	Considerando diferentes perspectivas entre o público e o intertransdisciplinar, o autor salienta a existência de múltiplos tipos de realidade, em busca do diálogo entre as ciências exatas e humanas.
Luana Costa Viana 2015	A colonização de corpos, corações e mentes: educação e higienismo em escritos periódicos pedagógicos no Pará (1892-1912)	Investigar o contexto colonial latino-americano, buscando observar os discursos produzidos por homens das ciências do Pará, veiculados por periódicos educacionais, como a “Revista Educação e Ensino”	Estudo Bibliográfico e documental	Tese (Doutorado em Educação) Instituto de Ciências em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém.	Os periódicos destacam a materialização discursiva dos homens da Ciência, que tentaram moldar corpo, mente e corações de crianças e adolescentes, submetendo-os à colonialidade do poder nos níveis epistemológicos e ontológicos, contribuindo para enraizar a colonização na América Latina.
Marilda Castelar e outros 2015	Brinquedos e brincar na vida de mulheres educadoras negras	Analisar o brincar e o brinquedo na constituição da mulher negra, na perspectiva de ensino em escolas públicas e privadas de nível básico.	Pesquisa bibliográfica; documental; entrevistas gravadas e transcritas	Artigo Científico. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional	Os resultados apontaram a necessidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a equidade escolar como paradigma.

Continua na próxima página

Continuação do Quadro 1

Autor / ano de publicação	Título	Objetivo	Tipo de pesquisa	Gênero / Instituição ou Periódico	Resultados
Edson Fasano (2016)	A escola e o Inédito Viável: Fundamentos Ideológicos para uma nova Hegemonia	Reconhecer a existência de ideologia de classes populares. Assim como compreender suas marcas, características e legitimação por meio do currículo escolar contra-hegemônicas em escolas públicas.	Pesquisa qualitativa. Entrevistas semiabertas	Tese (Doutorado em Educação) Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo	Os resultados ressaltam que o currículo escolar de escolas públicas e populares não deve seguir o currículo e valores de escolas burguesas.
Rejane de Oliveira Alves (2016)	Os inéditos-viáveis na e da formação continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos	Analisar de que maneira a constituição dos inéditos-viáveis propicia ao professor a superação de situações-limite e a reorganização do trabalho pedagógico com a Matemática	Pesquisa Qualitativa	Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Brasília, Brasília	O processo de formação ocorrido no contexto escolar possibilitou a constituição de inéditos-viáveis e aprendizagens significativas e contínuas.
Ana Lucia Ferreira de Queiroga (2017)	Sobre o processo de construção de um "nêdito viável": sentidos do currículo integrado IFPB campus de João Pessoa (2004-2014)	Investigar a implementação do Currículo Integrado no IFPB - Campus de João Pessoa, no período de 2004 a 2014	Entrevista compreensiva	Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal	Constatou-se que a falta de clareza do conceito de integração curricular e de continuidade de sistematização do processo, da estrutura organizacional e pedagógica do Instituto, da cultura docente, da formação de professores, entre outros fatores, impediram que se constituíssem a compreensão e implementação do Currículo Integrado no IFPB.

Continua na próxima página

Continuação do Quadro 1

Autor / ano de publicação	Título	Objetivo	Tipo de pesquisa	Gênero / Instituição ou Periódico	Resultados
Antônio César Batista Alvino 2017	Estudos sobre a educação para as relações étnico-raciais e a descolonização do currículo de Química	Propor intervenções pedagógicas para um currículo que se comprometa com o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes na compreensão da organização, das transformações, da estrutura e propriedades da matéria e compreenda a complexa realidade sociorracial do Brasil.	Pesquisa qualitativa experimental	Dissertação (Mestrado em Química) Universidade Federal de Goiás	Os resultados apontam para a necessidade de se pensar, no interior das salas de aulas, a relação entre a construção do conhecimento químico e as relações sociorraciais, e como estas favorecem o desenvolvimento dos estudantes.
Nadia Maria Cardoso da Silva 2017	Universidade no Brasil: Colonialismo, Colonialidade e Descolonização numa Perspectiva Negra	Analisar o ensino superior brasileiro como forma de criar e fortalecer o colonialismo português no Brasil.	Estudo Bibliográfico e documental	Artigo Científico. Artes de Educar, Rio de Janeiro	Os resultados destacam que a produção do conhecimento nas universidades sustenta a colonialidade do poder e do saber, reforçando o eurocentrismo epistêmico.
Júlia Jenior Lotufo 2018	Ensino de performance e descolonização na América Latina	Analisar performances artísticas realizadas na América Latina e seus reflexos para a descolonização do ensino.	Pesquisa Bibliográfica	Tese (Doutorado em Artes) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro	As propostas artísticas, educativas e teóricas compreendem a criação de conhecimento, de convivência, de respeito à diversidade, na coletividade e na cooperação.

Continua na próxima página

Continuação do Quadro 1

Autor / ano de publicação	Título	Objetivo	Tipo de pesquisa	Gênero / Instituição ou Periódico	Resultados
Fernanda Liberali, Larissa Mazuchelli e Luciana Koll Modesto-Sarra 2021	O Brincar no Multiletramento Engajado para a Construção de práticas Insurgentes	Investigar a complexidade de compreensão da realidade, a partir do brincar e da atividade articulados às concepções freireanas e dos multiletramentos	Pesquisa Crítica de Colaboração	Artigo Científico Revista de Estudos em Educação e Diversidade	Os resultados evidenciaram que as vivências, as produções criadas e compartilhadas por meio do Brincar e do Multiletramento Engajado possibilitaram a ampliação de repertórios, o engajamento e a resistência para que os participantes pudessem ser e exercer o direito de ir além do que conhecem.
Nádia Dumara Ruiz Silveira e Luciene Ribeiro da Silva 2021	Projeto Leituração e descolonização do currículo: uma construção coletiva e inovadora	Analisar os impactos do projeto Leituração como estratégia curricular da rede pública de ensino, cujo intuito seria expandir a diversidade da leitura sobre a diversidade da negritude	Pesquisa Qualitativa; Análise documental; Entrevista	Artigo Científico e-Curriculum	Os resultados apontaram a necessidade de ressignificação do currículo hegemônico, a partir da inclusão de textos, livros e personagens negros.
Fernanda Liberali 2022	Multiletramento Engajado para a Prática do Bem Viver	Discutir os fundamentos vygotksianos e freireanos que sustentam os Multiletramentos e seu desdobramento em Multiletramento Engajado; Propor uma prática pedagógica insurgente, que visa atender às necessidades de constituição do “bem viver.”	Pesquisa Qualitativa	Artigo Científico Linguagem em (Dis)curso	Os resultados dessa proposta indicam possibilidades para o enfrentamento da necropolítica, a partir da ação coletiva e do engajamento de todos para a transformação da existência humana situada em condições de opressão.

Continua na próxima página

Continuação do Quadro 1

Autor / ano de publicação	Título	Objetivo	Tipo de pesquisa	Gênero / Instituição ou Periódico	Resultados
Francisco André Silva Martins e Cirlene Cristina de Souza 2022	Conscientização, utopia, inédito viável e sonhos possíveis: educação freireana em tempos de estado necrófilo	Discutir e analisar a compreensão da prática docente por meio dos conceitos teóricos de inédito viável, conscientização, utopia e sonhos possíveis, presentes no processo de reflexão de educadores(as) brasileiros(as) em práticas educativas populares, libertadoras e críticas.	Estudo Bibliográfico	Artigo Científico Revista de Educação Popular	Os resultados apontaram que, na perspectiva freireana, os educadores progressistas trazem em si possibilidades de fissuras que correspondem à construção de novos projetos de sociedade e de educação.
Maíra Caroline Martins 2022	Educação interseccional: práxis transformadora de educadores (as) sociais no enfrentamento do epistemicídio	Analisar práticas educativas transformadoras interseccional em currículos de educação não formal, a partir da relação entre educação popular, currículo, feminismos decoloniais e estudos críticos de branquitude	Pesquisa Qualitativa Bibliográfica; Documental; Entrevistas semiestruturadas	Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo	Os resultados acenaram para uma práxis transformadora, fundamentada na construção da consciência dos valores institucionais dos espaços onde se desenvolve a ação educativa.
Marli Pereira da Silva 2022	A criação do inédito viável a partir do trabalho Colaborativo de Gestoras Educacionais em um Contexto Virtual durante a Pandemia da Covid-19	Investigar a criação do inédito viável a partir do trabalho colaborativo de gestoras educacionais em contexto virtual durante a pandemia da COVID-19 em 2020	Pesquisa Crítica de Colaboração	Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo	Este estudo proporcionou uma reflexão crítica sobre práticas de gestão durante a pandemia; contribuiu para novas possibilidades de transformação de si, do contexto escolar, e para a criação do inédito viável.

Continua na próxima página

Continuação do Quadro 1

Autor / ano de publicação	Título	Objetivo	Tipo de pesquisa	Gênero / Instituição ou Periódico	Resultados
Fernanda Liberali, Valdíte Fuga e Luciana Vendramini-Zanella 2023	O Desenvolvimento engajado e o teatro-brincar na Constituição da Coletividade	Apresentar o conceito de desenvolvimento engajado por meio do brincar no Programa Digitmed 2018.	Pesquisa Crítica de Colaboração	Artigo Científico Pro-Posições	O teatro brincar propicia a desencapsulação curricular por meio de recursos multimodais; amplia formas decoloniais de atuação sobre a realidade; instrumentaliza o sujeito para exercer uma postura mais atuante e comprometida com a realidade.
Luciana Koll Modesto-Sarra 2023	Projeto Brincadas: ações possíveis para a criação do inédito viável e para uma práxis decolonial	Investigar de que forma o Multiletramento Engajado, fundamentado no Brincar, favoreceu a criação de práticas decoloniais e do inédito viável.	Pesquisa Crítica de Colaboração	Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo	Os resultados indicaram que o Brincar e as ações realizadas por meio do Multiletramento Engajado favoreceu a criação do inédito viável.
Rafael da Silva Tozetti Peção 2023	A interculturalidade em um projeto como prática insurgente	Analisar a construção da parceria entre indígenas da aldeia Tekoa Pyau e o grupo de pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE)	Pesquisa Crítica de Colaboração	Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo	Os resultados evidenciaram a necessidade de continuidade com novas ações na escola da região, além de parcerias com viés crítico.

Continua na próxima página

Continuação do Quadro 1

Autor / ano de publica- ção	Título	Objetivo	Tipo de pesquisa	Gênero / Instituição ou Periódico	Resultados
Bianca Sgai Franco Medeiros 2023	Formação Decolonial de Educadores: o Multiletramento Engajado em um projeto de extensão	Investigar a possibilidade de um caminho decolonial para a formação continuada de educadores.	Pesquisa Crítica de Colaboração	Dissertação (Mestra- do em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universi- dade Católica de São Paulo, São Paulo	A análise revelou que o Brincar e o Multiletramento Engajado, possibi- laram reflexão acerca da formação crítica de educadores. Apontou que tais fundamentos são ferramentas potentes para engajar os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem para uma prática de agência trans- formadora de situações de injustiça.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

O artigo de Wanderley (2013), “Realismo utópico: o Público e o intertransdisciplinar”, analisa questões de pobreza a partir da perspectiva da compreensão do realismo utópico para o enfrentamento de questões de nutrição e pobreza. O texto aparece organizado em duas partes: a primeira relaciona-se à questão da utopia, relativa ao Inédito Viável (Freire, 2019). Já a segunda parte aborda questões interdisciplinares, transdisciplinares, bem como aquelas relativas à democratização, à sustentabilidade, entre outros aspectos.

A tese de Viana (2015), “A colonização de corpos, corações e mentes: educação e higienismo em escritos de periódicos pedagógicos no Pará”, investigou a Educação e o Higienismo a partir do discurso produzido por homens da ciência, em periódicos publicados entre os anos de 1891 e 1912. Essa pesquisa foi realizada por meio de um estudo bibliográfico e documental, e objetivou investigar o contexto colonial latino-americano, buscando observar os discursos produzidos por homens das ciências do Pará, veiculados por periódicos educacionais, como a “Revista Educação e Ensino”, “A Escola” e a “Revista do Ensino”. Os resultados apontaram que os periódicos apresentaram a materialização discursiva dos homens da ciência que subjugaram os saberes das populações negras, indígenas e brancas empobrecidas, a ponto de tentar moldar corpo, mente e corações de crianças e adolescentes, a fim de submetê-los à colonialidade do poder nos níveis epistemológicos e ontológicos, contribuindo para enraizar a colonização na América Latina.

O artigo de Castelar *et al.* (2015), “Brinquedos e Brincar na vida de mulheres educadoras negras”, abordou a questão do Brincar e o brinquedo na constituição da mulher negra, na perspectiva de ensino em escolas públicas e privadas de nível básico. Esse artigo evidencia a necessidade de serem desenvolvidas práticas pedagógicas que privilegiem o questionamento da produção e reprodução de saberes e padrões estéticos que fomentam discriminações de gênero e etnia. Essa pesquisa foi desenvolvida tendo como base metodológica, para a produção de dados, entrevistas gravadas e transcritas, histórias reais narradas por mulheres professoras negras em Salvador (BA). As categorias de análise consideraram memórias, relações com a atualidade e práticas educativas voltadas ao gênero, na escola. Racismo e estereótipos são analisados por meio de brinquedos e brincadeiras desenvolvidas na educação escolar. Os resultados apontaram para a

necessidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a equidade escolar como paradigma.

A tese de Fasano (2016), “A escola e o Inédito Viável: Fundamentos Ideológicos para uma nova Hegemonia”, parte da análise de uma ideologia popular centrada em experiências de exploração e opressão das classes subalternas, para questionar o fato de que o senso comum de ideologia vigente não proporciona condições de se estabelecer a construção de uma consciência de classe. Partindo desse princípio, essa pesquisa ressalta a importância de se problematizar o currículo da escola pública e popular, a fim de que se possa estabelecer bases para a formação curricular contra-hegemônica, marcada pelo currículo de uma escola burguesa, a partir da qual se busca ocultar os movimentos de luta de classes, sob a égide de neutralidade científica. Tendo em vista isso, essa pesquisa foi elaborada com o intuito de fazer uma revisão bibliográfica, possuindo como norte as concepções de Paulo Freire e Gramsci, sobre as temáticas de ideologia popular e currículo escolar, fundamentando este debate em conceitos marxistas de Alain Badiou. A metodologia esteve ancorada na aplicação de quatro entrevistas semiabertas com intelectuais brasileiros como Gaudêncio Frigotto, José Eustáquio Romão, Luiz Antonio Cunha e Claudio de Oliveira Ribeiro. Os resultados apontaram para a hipótese apresentada de que a escola pública não deve ter um currículo escolar similar ao currículo e valores da escola burguesa.

A tese de Alves (2016), “Os Inéditos-Viáveis na e da formação continuada de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais da educação de jovens e adultos”, apresenta o propósito de analisar de que maneira a constituição dos Inéditos-Viáveis propicia ao professor a superação de situações-limite e a reorganização do trabalho pedagógico com a Matemática, o que pode ocorrer com a formação continuada. A investigação foi realizada a partir da perspectiva da pesquisa qualitativa analisada em círculos investigativos de formação de professores dos anos finais de EJA, em um contexto de escola pública do Distrito Federal. Os resultados apontaram que as situações-problema possibilitaram a mobilização de campos conceituais pelas professoras, as quais construíram conhecimentos significativos, por meio do estudo e planejamento de ações coletivas de ensino-aprendizagem, a partir da conexão entre saberes e práticas de letramento. Isso resultou na ampliação da concepção de Educação Matemática. De acordo com a autora, o processo de formação ocorrido no contexto escolar possibilitou a

constituição de Inéditos-Viáveis e aprendizagens significativas e contínuas, de modo a impulsionar autonomia, criatividade e criticidade durante a ação de ensinar e aprender Matemática, dentro da ética, estética e política freireanas, o que conduziu para a emancipação da vida pessoal e profissional das professoras.

A pesquisa de Queiroga (2017), “Sobre o processo de construção de um ‘Inédito Viável’: sentidos do currículo integrado IFPB campus de João Pessoa (2004-2014)”, movida pela questão norteadora *O que impede a implementação do Currículo Integrado no IFPB?*, buscou investigar a implementação do Currículo Integrado no Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Campus de João Pessoa, no período de 2004 a 2014. Almejava-se compreender em que medida implementam-se os sentidos atribuídos ao Currículo Integrado pelos Professores do IFPB, além da pluralidade de fatores. Pretendeu-se, assim, identificar fatores responsáveis por bloqueios e mudanças. Foi aplicada a metodologia de entrevista compreensiva, fundamentada pela pressuposição da existência de variados fatores que obstaculizam essa implementação nos cursos técnicos. Buscou-se, nessa direção, interpretar os sentidos e subjetividades revelados nas falas dos professores. Com esse direcionamento, consolidou-se a pretensão de, precipuamente, compreender a relação entre os sentidos atribuídos ao Currículo Integrado pelos professores do IFPB e a pluralidade de fatores implicados no processo de sua implementação, visando identificar quais seriam os indicadores de bloqueios de mudanças. Segundo a autora, os resultados indicaram que o IFPB obteve muitos impedimentos para a implementação de uma modalidade Curricular Integrada, como falta de clareza do conceito de integração, dificuldade na continuidade de sistematização desse processo, estrutura organizacional e pedagógica do Instituto, da cultura docente e da formação de professores. Por isso, destaca que a pesquisa contribuirá para o desenvolvimento de futuros estudos para a Integração Curricular de Institutos Federais.

A dissertação de mestrado de Alvino (2017), “Estudos sobre a educação para as relações étnico-raciais e a descolonização do currículo de química”, discute a descolonização do currículo de Química, por meio da raiz colonial de escravidão cultural e social à qual a América foi submetida. A pesquisa objetivou realizar intervenções pedagógicas no currículo, a fim de desenvolver um processo de ensino-aprendizagem pautado na compreensão, organização e transformação da estrutura e das propriedades da matéria envolvida na complexidade sociorracial do

Brasil. A coleta de dados foi realizada a partir de um trabalho desenvolvido em uma disciplina de Química Experimental, com foco na temática da Lei nº 10.639/03, a fim de proporcionar o deslocamento epistêmico do currículo de Química. Os resultados evidenciaram a necessidade de se trabalhar o processo de ensino-aprendizagem focado na relação entre a construção do conhecimento químico e as relações sociais.

O artigo de Silva (2017), “Universidade no Brasil: Colonialismo, Colonialidade, Descolonização numa perspectiva negra”, visou analisar o ensino superior brasileiro como forma de criar e fortalecer o colonialismo português no Brasil. De acordo com esse estudo, a produção do conhecimento nas universidades sustenta a colonialidade do poder e do saber, reforçando o eurocentrismo epistêmico. Esse artigo parte da perspectiva decolonial latinoamericana, cujo intuito é visibilizar experiências de intelectuais negros e negras como mecanismo de descolonização do racismo/ sexismo epistêmico.

A tese de Lotufo (2018), “Ensino de performance e descolonização na América Latina”, entrelaça performances artísticas ao processo de descolonização do ensino. Objetivou analisar performances artísticas realizadas na América Latina e seus reflexos para a descolonização do ensino. A coleta de dados foi realizada a partir de performances que dialogam com processos decoloniais, feministas e interseccionais. A metodologia de pesquisa e conceitos teóricos desenvolvidos foram reflexo do contexto de pesquisa como forma de descolonização do saber, do criar, do imaginar sobre representações de identidade e diferença no corpo.

O artigo de Liberali, Mazuchelli e Modesto-Sarra (2021b), “O Brincar no Multiletramento Engajado para a Construção de Práticas Insurgentes”, investigou a complexidade de compreensão da realidade, a partir do Brincar e da atividade (Vygotsky, [1934] 2001), articulados às concepções freireanas e aos multiletramentos. Esse artigo apresentou uma prática de formação de professores realizada pelo Projeto Brincadas durante a pandemia da COVID-19, cujo tema foi a luta e o orgulho LGBTQIAP+. Para isso, foram utilizados como instrumentos de investigação o planejamento do encontro, conversas por WhatsApp e videogravações. Ademais, as autoras discutiram, ainda, a Pedagogia dos Multiletramentos e o seu desdobramento em Multiletramento Engajado, na forma como as práticas pedagógicas devem ser sustentadas pela concepção de realidade, ou da vida que se vive (Marx; Engels, [1989] 2007). Nesse estudo, discutem a

importância de a realidade ser o foco de análise crítica, reflexão, avaliação e transformação do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, da realidade.

Nesse sentido, o Brincar e as performances foram compreendidos como elementos-chave para a constituição de práticas pedagógicas insurgentes, tendo em vista que, combinados com o Multiletramento Engajado, desencadeiam vivências e liberdade para criação e transformação da realidade.

Com isso, os resultados do Projeto Brincadas acenaram para o fato de que as vivências, as produções criadas e compartilhadas por meio do Brincar e do Multiletramento Engajado possibilitaram a ampliação de repertórios, o engajamento e a resistência para que os participantes pudessem ser e exercer o direito de ir além do que conhecem.

O artigo de Silveira e Silva (2021), “Projeto Leituração e descolonização do currículo: uma construção coletiva e inovadora”, objetivou analisar os impactos do Projeto Leituração como estratégia curricular da rede pública de ensino, cujo intuito seria expandir a diversidade da leitura sobre a diversidade da negritude. Para isso, foi construído tendo como base os referenciais teóricos de educação, cultura e afrodescendentes, sendo desenvolvido a partir de uma perspectiva de metodologia qualitativa, incluindo, também, análise documental e entrevistas com os docentes. Os resultados desse estudo apontaram a necessidade de resignificação do currículo hegemônico, a partir da inclusão de textos, livros e personagens negros, incluindo o teor potencial do projeto a uma concepção de Educação humanizadora.

O artigo de Liberali (2022), “Multiletramento Engajado para a Prática do Bem Viver”, discute os fundamentos vygotskianos e freireanos que sustentam os Multiletramentos e seu desdobramento em Multiletramento Engajado, propondo uma prática pedagógica insurgente, que visa atender às necessidades de constituição do “bem viver”. Para exemplificar essa forma insurgente de proposta didática, foi utilizado, como modelo, um evento apresentado pelo Programa Digitmed no ano de 2018, com o propósito de indicar possibilidades de se articular a realidade às práticas pedagógicas, de forma coletiva e engajada, com a superação de formas de opressão, por meio do Multiletramento Engajado. Os resultados dessa proposta indicam caminhos e possibilidades para o enfrentamento da necropolítica, a partir da ação coletiva e do engajamento de todos para a transformação da existência humana situada em condições de opressão.

O artigo de Martins e Souza (2022), “Conscientização, utopia, Inédito Viável e sonhos possíveis: educação freireana em tempos de estado necrófilo”, apresenta uma discussão conceitual a respeito do processo de conscientização e de humanização nas obras de Paulo Freire. A partir disso, apresenta a análise da compreensão de prática docente por meio dos conceitos teóricos de Inédito Viável, conscientização, utopia e sonhos possíveis presentes no processo de reflexão de educadores(as) brasileiros(as), em práticas educativas populares, libertadoras e críticas. A metodologia demonstrou como o educador relaciona o ser docente à experiência de conscientização. Os resultados apontaram que, segundo Freire, o docente traz em si projetos de sociedade e de educação permeados por possibilidades na história.

A dissertação de Martins (2022), “Educação interseccional: práxis transformadora de educadores(as) sociais no enfrentamento do epistemicídio”, objetivou analisar práticas educativas transformadoras interseccionais em currículos de educação não formal, a partir da relação entre educação popular, currículo, feminismos decoloniais e estudos críticos de branquitude. A pesquisa acena para a intensificação do enfrentamento da questão do epistemicídio racista/machista em espaços educativos. Metodologicamente, buscou apoio na perspectiva qualitativa e, para isso, foram utilizados, na produção e coleta de dados, a pesquisa bibliográfica, a análise de documentos oficiais do Serviço Social do Comércio (SESC) de São Paulo, além de entrevistas semiestruturadas realizadas em roda de conversa com educadores sociais dos Programas Tecnologia e Artes, Curumim e Juventude. Os resultados acenaram para um percurso rumo a uma práxis transformadora, fundamentada na construção da consciência dos valores institucionais dos espaços onde se desenvolve a ação educativa.

A pesquisa de Silva (2022), “A criação do Inédito Viável a partir do trabalho Colaborativo de Gestoras Educacionais em um Contexto Virtual durante a Pandemia da Covid-19”, objetivou investigar a criação do Inédito Viável a partir do trabalho colaborativo de gestoras educacionais em contexto virtual, durante a pandemia da COVID-19, em 2020. Esse estudo buscou apoio na perspectiva da Pesquisa Crítica de Colaboração e na Teoria Sócio-Histórico-Cultural (Vygotsky, Luria, Leontiev, 1934; 2010; Engestrom, 1999; Liberali, 2011). Os dados foram produzidos e coletados por meio de videogravações transcritas, a partir das quais foram realizadas análises discursivas e multimodais das práticas. Os resultados apontaram

que esse estudo contribuiu para uma reflexão crítica sobre práticas de gestão durante a pandemia, contribuindo para novas possibilidades de transformação de si, do contexto escolar, e para a criação do Inédito Viável.

O artigo de Liberali, Fuga e Vendramini-Zanella (2023), “O Desenvolvimento engajado e o Teatro-Brincar na Constituição da Coletividade”, discute a necessidade da formação de espaços de aprendizagem entrelaçados à realidade da vida. Com isso, esse estudo objetivou mostrar o conceito de desenvolvimento engajado por meio do Brincar, no Programa Digitmed 2018.

Como metodologia, foram selecionados dois encontros com o tema *moradia e habitação*, com o propósito de analisar de que forma o Teatro-Brincar propicia condições de desenvolvimento durante o processo de ensino-aprendizagem. Os resultados mostraram que o Teatro-Brincar propicia experiências que ampliam o patrimônio vivencial dos sujeitos, pois expande possibilidades para a sua atuação em diferentes situações reais de vida, criando, assim, possibilidades para um agir coletivo e engajado nas situações de opressão, no mundo. Em outras palavras, de acordo com as autoras, o Teatro-Brincar propicia a desencapsulação curricular por meio de recursos multimodais, ampliando formas decoloniais de atuação sobre a realidade, instrumentalizando o sujeito para exercer uma postura mais atuante e comprometida com a realidade. Assim, as autoras, fundamentadas em Foucault (2013), ressaltam que isso propicia o seu distanciamento de posturas submissas e docilizadas.

A dissertação “Projeto Brincadas: ações possíveis para a criação do Inédito Viável e para uma práxis decolonial” (Modesto-Sarra, 2023) analisa um evento, denominado “Brincada afro-brasileira: por uma educação antirracista”, proporcionado pelo Projeto Brincadas no dia 10 de abril de 2021. Esse estudo objetivou investigar de que forma o Multiletramento Engajado, fundamentado no Brincar, favoreceu a criação de práticas decoloniais e do Inédito Viável. A metodologia de pesquisa foi alicerçada pela Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), cuja fundamentação teórica está embasada nos preceitos de Freire e Vygotsky, e no Multiletramento Engajado, visando envolver os sujeitos e transformá-los.

A coleta de dados foi realizada por meio dos registros do planejamento, bem como da análise das gravações obtidas a partir das plataformas digitais Zoom, Youtube e Facebook. A análise de dados teve como base as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir. Os resultados indicaram que o Brincar e as ações

realizadas por meio do Multiletramento Engajado, por meio das práticas teórico-metodológicas de imersão, emersão e inserção, favoreceram a criação do Inédito Viável.

A dissertação de Pejão (2023), “A interculturalidade em um projeto como prática insurgente”, objetivou investigar a construção da parceria entre indígenas da aldeia Tekoa Pyau e o grupo de pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE). Para isso, utilizou uma proposta didática de cineclube, realizada em colaboração com o Projeto Brincadas, por meio da qual foram envolvidos crianças e educadores da aldeia Tekoa Pyau, do centro de Educação e Cultura Indígena. A investigação pautou-se na metodologia Pesquisa Crítica de Colaboração. Os resultados apontaram a necessidade de continuidade com novas ações na escola da região, além de parcerias com um viés crítico.

A pesquisa de Medeiros (2023), “Formação Decolonial de Educadores: o Multiletramento Engajado em um projeto de extensão”, foi realizada com o propósito de investigar a possibilidade de um caminho decolonial para a formação continuada de educadores. Tal formação deu-se por meio do Multiletramento Engajado em um período específico do curso “Multiletramento Engajado: Currículo como (Trans)formação”, proporcionado gratuitamente pelo “Projeto Brincadas: o Inédito Viável em tempos de crise”. O curso ocorreu durante o segundo semestre do ano de 2021 e apresentou como objetivo específico identificar e discutir de que modo o Brincar e o Multiletramento Engajado favoreceram práticas decoloniais.

Metodologicamente, a investigação pautou-se na Pesquisa Crítica de Colaboração (Magalhães, 2009, 2011), realizada sob a perspectiva qualitativo-interpretativa multimodal. A interpretação dos dados revelou que o Brincar, entrelaçado ao Multiletramento Engajado, possibilitou uma reflexão acerca da formação crítica de educadores. Ademais, a interpretação multimodal dos dados apontou que esses mesmos fundamentos consistem em ferramentas potentes para engajar os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem para uma prática de agência transformadora de situações de injustiça. Nesse enquadre, a pesquisadora, fundamentada em Vianna e Stetsenko (2011), salientou a necessidade da construção de práticas pedagógicas que permitam refletir sobre a necessidade de formação de sujeitos mais críticos e colaborativos para o exercício de uma agência transformadora em contextos educacionais, com o intuito de criar possibilidades de formação do Inédito Viável.

De modo geral, todas as pesquisas selecionadas dialogam com esta pesquisa, pois apontaram, por meio de diferentes ângulos de saberes constituídos, a partir da Matemática, da Química e da História, a partir da manifestação de diferentes formas de linguagem social, intercultural e multimodal, a necessidade de ressignificação e transformação do currículos, de modo que rompam com formas hegemônicas da produção e reprodução de saberes. Com isso, acenam para a formação de um novo olhar para o processo de ensino-aprendizagem, que promova a equidade curricular como paradigma para a prática transformadora de situações de injustiça e para a superação de situações-limite.

Nessa perspectiva, as produções acadêmicas selecionadas priorizam revisão bibliográfica, tendo como norte as concepções freireanas para a constituição de um currículo contra-hegemônico e para o enfrentamento do epistemicídio contra-hegemônico curricular que favorecem a perpetuação de formas coloniais e colonizadoras de corpos, mentes, saber, fazer e agir. Desse modo, trazem à luz a necessidade da constituição de práticas pedagógicas que questionem o colonialismo e a colonialidade quanto à produção de conhecimento, na esfera do ensino superior brasileiro, além de seus reflexos em outras instâncias curriculares de produção epistêmica, social, cultural, e da produção e reprodução de saberes e padrões estéticos.

Em outras instâncias, chamam atenção as contribuições do Multiletramento Engajado e do Brincar para a decolonização do ensino e suas possibilidades para a constituição de práticas transformadoras. Ademais, trazem à luz a reflexão sobre como o Brincar constitui-se em espaço para a criação do engajamento e da resistência, cocriando situações para que os sujeitos construam formas de ser decoloniais, de modo a irem além. Assim, registram uma perspectiva qualitativa de pesquisas, produzidas, coletadas e analisadas em contextos diversos, desde círculos investigativos de formação de professores, em contextos de instituições públicas e particulares de diferentes níveis, como Fundamental, Médio e EJA, bem como as universidades estaduais e federais. As metodologias utilizadas envolveram, de modo geral, um processo de pesquisa qualitativa, indo além da perspectiva de análise documental, bibliográfica, focalizando a realização de entrevistas semiestruturadas, realizadas em rodas de conversa, gravadas em videgravações e transcritas.

Todas as pesquisas relacionadas acenam para a necessidade da construção de práticas pedagógicas insurgentes que contribuam para a transformação de contextos opressores e consequente mobilidade do *status quo*, visto que apresentam, por meio de diferentes prismas, a necessidade da criação de práticas pedagógicas que permitam a formação de sujeitos capazes de refletir criticamente sobre o contexto sócio-histórico-cultural no qual se encontram inseridos. A partir disso, seria possível criar propostas de superação, seja de forma epistêmica ou curricular, refratadas em diversos *locus* para a ação e transformação das necessidades estruturais que se apresentam. Assim, espera-se que esses fundamentos contribuam para criar fissuras tanto no que diz respeito a aspectos de desigualdades sociais fomentadas pela estrutura social e racial, quanto em instituições e mecanismos legais representados pela escola, responsável por reproduzir e intensificar a situação de alienação, discriminação e violência simbólica e estrutural, fomentada pela estruturação de um currículo desarticulado da realidade, homegeneizador de conhecimentos e monolítico, indicando, com isso, a necessidade de construção de um currículo desencapsulado e contra-hegemônico.

Com isso, foi possível observar, no *modus operandi* dessas pesquisas correlatas, propostas de transformação curricular e de práticas pedagógicas que possibilitam inibir formas de opressão estrutural e violências simbólicas por meio de ações críticas e reflexivas capazes de contribuir para mudanças nos contextos em que se encontram inseridas.

Os temas pesquisados colaboraram para a ampliação do referencial teórico-metodológico desta pesquisa, de modo a permitir a possibilidade de olhar, por meio de diferentes ângulos, de que forma a articulação entre as propostas dos Multiletramentos (New London Group [1996] 2000), do Multiletramento Engajado (Liberali, 2022) e do Brincar (Vygotsky, [1930] 2007) contribuem para a decolonialidade do ensino e a consequente realização do Inédito Viável (Freire, 2019).

Com base nas pesquisas relacionadas, este trabalho pretende contribuir para a expansão de possibilidades de olhar a colonialidade multimodalmente (Liberali, 2022) por meio das performances e do Brincar a realidade no primeiro encontro do Programa Digitmed de 2017, denominado “O Carnaval na Praça Roosevelt”, por meio do Multiletramento Engajado (Liberali, 2022) em alegria, acolhimento, escuta ativa e gritos decoloniais.

Isso considerado, esta tese está organizada, além desta Introdução da qual constam minha caminhada – mostrando a relação intrínseca entre o percurso pessoal e profissional e a construção desta investigação – e dos objetivos de pesquisa e estudos correlatos, em outras 4 seções e as Considerações Finais. A seção 2 é dedicada à Fundamentação Teórica que sustenta a pesquisa, focalizando a Decolonialidade e a Multiculturalidade, o Brincar como impulsionador para o Inédito Viável, além dos conceitos de Multiletramentos e Multiletramento Engajado como instrumentos que possibilitam ações transformadoras nos contextos colonizados.

A seção 3 é inteiramente dedicada ao Programa Digitmed. Descrevo o Programa, explico sua origem e organização, assim como apresento o evento analisado nesta tese.

A seção 4 apresenta a metodologia escolhida para orientar a pesquisa. Nessa seção, conteituo a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), detalho os procedimentos de pesquisa, apontando desde a descrição dos dados à seleção e critérios de análise destes.

Já a seção 5 é dedicada à discussão advinda da análise dos dados. Assim, discuto o planejamento do evento Carnaval na Praça Roosevelt, bem como mergulho nos conceitos de Imersão na Realidade, Emersão da Realidade e Inserção na Realidade, focalizando os conceitos de descrever, informar e confrontar as práticas desenvolvidas, ressaltando possibilidades de ser, existir e agir em um mundo decolonial.

Nas Considerações Finais, sintetizo a discussão e apresento uma breve discussão de artigos produzidos por membros do Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contextos Escolar (LACE), publicados em periódicos, que destacam aspectos relacionados aos conceitos trabalhados ao longo desta tese, para mostrar de que modo o Programa Digitmed tem impulsionado as transformações na realidade e a consequente consrução do Inédito Viável.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta fundamentação teórica serão discutidos os preceitos teóricos e metodológicos que conduzem a uma ação decolonial do ensino. Na subseção 2.1, Decolonialidade e Multiculturalidade, discutirei o papel da escola colonial como mecanismo reprodutor de uma ordem opressora e de práticas silenciadoras. A subseção 2.2 será destinada às discussões sobre o Brincar (Vygostky, [1930] 2007) e o papel das performances. A subseção 2.3 é destinada à apresentação das concepções filosóficas, teóricas e metodológicas do Inédito Viável (Freire, 2019), como potência para a transformação no ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, na realidade opressora, por ser uma ferramenta que contribui para a superação das situações-limite.

Na subseção 2.4, o foco recai nos Multiletramentos (New London Group, [1996] 2000) e no Multiletramento Engajado (Liberali; Mazuchelli; Modesto-Sarra, 2021b); serão apresentadas reflexões sobre a maneira como essas concepções teóricas e metodológicas contribuem para a construção de formas equânimes de existência, redução da desigualdade social, a partir da constituição de contextos escolares libertadores e desencapsuladores.

2.1 Decolonialidade e Multiculturalidade

Em um mundo pós-moderno, o neoliberalismo é formado por um sistema institucional que retroalimenta a desigualdade social, controlado por formas de produção epistemológica / acadêmica, científica e ontológica. Nesse sistema, a manutenção cultural e física dos sujeitos permanece condicionada à adaptação ao poder hegemônico, devendo estes subordinar-se tanto aos saberes quanto às formas de pensar, existir, sentir, aprender e agir que lhes são impostas involuntariamente.

Nesse contexto, a escola desempenha a função de órgão reprodutor de saberes cristalizados e práticas pedagógicas que não favorecem a desencapsulação curricular (Liberali *et al.*, 2015), uma vez que os saberes não são articulados à realidade do mundo e não se projetam sobre este como mecanismos de construção de conhecimentos voltados tanto para a emancipação democrática e ontológica do ser, quanto para a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos históricos e sociais.

Nesse cenário, professores e alunos tornam-se receptores de conhecimentos cristalizados, a partir dos quais, de acordo com Freire (2019), desempenham uma prática bancária, que anestesias os processos de reflexão, criação e ação dos sujeitos diante da realidade. Para Freire (2019), quanto mais os educandos exercerem a função de arquivo, de sujeitos pacientes, menos serão capazes de desenvolver consciência crítica e intervir nas necessidades do mundo em que se encontram. A partir do momento que essa consciência é concebida como um receptáculo vazio e inerte, ela será facilmente preenchida mecanicamente e compactada. Isso implica, conseqüentemente, uma forma de adaptação à realidade, conduzindo ao processo de alienação do sujeito ao meio em que se encontra inserido. Isso resulta em “satisfazer aos interesses dos opressores [...], que consistem em transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime e isso para que, melhor adaptados a esta situação, melhor os dominem” (Freire, 2019, p.84). Nesse ínterim, o sujeito, anulado no contexto sócio-histórico, segue assujeitado às intempéries do tempo, do espaço e do meio, sem projeção para o futuro.

A partir disso, o autor chama a atenção para a contradição que existe nesse processo de desumanização acarretado pela educação bancária, tendo em vista que, “cedo ou tarde, os próprios ‘depósitos’ podem provocar um confronto com a realidade para despertar os educandos então passivos, contra a sua ‘domestificação’” (Freire, 2019, p.85). Nesse sentido, o autor argumenta que, na perspectiva de educação bancária, o sujeito encontra-se à parte, alienado do mundo que o cerca. Desse modo, isso faz emergir uma dicotomia homem-mundo. Ou seja, os homens atuam à margem do mundo/da realidade que os cerca, sem exercer consciência crítica sobre este, pois estão no mundo e não “com o mundo e com os outros” (Freire, 2019, p.87). Assim, desempenham a função de “espectadores”, e não de produtores de sentidos e significados criados e compartilhados com outros, com a intenção de transformar a si e ao contexto opressor que os cerca (Liberali, 2018). Pelo contrário, a educação bancária empregada nas escolas serve a uma concepção opressora de educação, ao transformar os educandos em receptáculos de informação, coisificando-os.

Nessa perspectiva, opera uma ordem colonizadora e opressiva, viabilizada a partir de monólogos discursivos e práticas silenciadoras, que privilegiam a imposição de um único conhecimento eurocêntrico, orquestrado de maneira assimétrica,

obedecendo à manutenção do poder, que serve a construções coloniais silenciadoras e opressivas, subjugando as multiculturalidades ali presentes. De acordo com Baptista (2021), a imposição de uma única cultura, bem como de uma única forma de conhecimento de padrão eurocêntrico, favorece a manutenção do poder colonial. De acordo com a autora, essa ordem hegemônica de manutenção do poder repercute na vida das pessoas e de amplos coletivos, acarretando o epistemicídio e o racismo, pela imposição de gênero, classe social e raça. Além disso, acrescenta-se a essas proposições a manutenção da desigualdade social, da miséria extrema e da pobreza, viabilizadas por práticas opressoras coloniais.

Em contrapartida, uma concepção de ensino alicerçada em práticas pedagógicas decoloniais, que contemplem princípios desencapsuladores, a partir de uma perspectiva multicultural, sugere a desconstrução do currículo escolar, alicerçado em princípios hegemônicos e neoliberais. Tal desconstrução almeja possibilitar a formação de um currículo fundamentado em uma perspectiva decolonial, orquestrado por múltiplas linguagens e práticas democráticas libertadoras.

Nessa perspectiva, esta subseção objetiva discutir a respeito do papel da escola enquanto instituição democrática de direitos, responsável por proporcionar práticas de ensino-aprendizagem decoloniais, que possibilitem ir além da incorporação de atividades pedagógicas que abordem os conhecimentos de maneira colonial, contemplando, de acordo com Walsh (2013), fundamentada em Freire, as lutas contra condições de opressão, e a decolonialidade epistêmica e ontológico-existencial, para ler criticamente o mundo e contribuir para a reinvenção da sociedade. Destarte, objetiva-se discutir a necessidade da construção de práticas pedagógicas insurgentes, que atuem como gritos decoloniais contra práticas opressoras, que restringem as formas de ser, agir, pensar, atuar e aprender na sociedade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) propõe componentes curriculares que contemplem relações étnico-raciais e ensino de história e culturas afro-brasileira, africana e indígena (Lei nº 10.639/2003, Lei nº 11.645/2008, Parecer CNE/CP 3/2004 e Resolução nº 1/2004) (Brasil, 2003). Observa-se que esses componentes curriculares permitem que os educandos aprendam essas culturas, mesmo estando à margem da vivência cotidiana em suas realidades. Ao compreendê-las como folclore, participam como espectadores do

processo de construção desses saberes invisibilizados pela herança colonial. Visto que esses conhecimentos não foram incorporados efetivamente às matrizes curriculares, de forma a romper com os modos colonizadores de saberes institucionalmente reconhecidos, eles estão presentes de maneira apenas funcional.

Apesar de trazerem a cultura afro e indígena para a BNCC, esses fundamentos não colaboram para a reestruturação do currículo de forma multicultural, na medida em que não atribuem uma visão decolonial dos conhecimentos, a ponto de transformar os modos institucionalizados de construção do saber, tendo, na sociedade, uma esfera reprodutora epistemológica e ontológica, colonizadora das formas de ser, estar, agir e pensar no mundo. Conduzido por uma matriz curricular assim pensada e projetada, o sujeito mantém-se cativo às situações-limtes concretizadas na realidade sócio-histórico-cultural.

Liberali (2019b), fundamentada em Freire ([1970] 1987), argumenta que uma pedagogia que oprime apresenta, como fundamentação, estratégias de alienação e invasão culturais, no sentido de tornarem os sujeitos objetos da realidade, e, assim, não terem a oportunidade de participar do mundo como seres sócio-históricos, construtores da própria história. Por isso, sugere-se a concretização de ações efetivas, que considerem práticas pedagógicas desencapsuladoras (Liberali; Mazuchelli; Modesto-Sarra, 2015) dos saberes institucionalmente alicerçados, em componentes curriculares que engessam o pensar para a libertação do ser e do viver em condições dignas e humanas de existência ontológica. Com isso, há a necessidade de serem integradas práticas pedagógicas libertadoras, alicerçadas para a reconstrução de formas de aprender em um contexto globalizado opressor, dando voz às populações silenciadas e oprimidas durante a história da humanidade. Deve-se, pois, possibilitar a formação de processos ontológicos e epistêmicos libertadores do ser para produzir formas de existência mais justas e equânimes, a fim de combater a desigualdade social e as formas de existência limítrofes e opressoras, em um mundo em constante transformação. Para isso, de acordo com Walsh (2013), são necessárias experiências pedagógicas que possibilitem transgredir formas epistêmicas de colonialidade, a fim de extinguir o poder colonial, traçando, assim, novos caminhos para uma nova humanidade.

Nesse sentido, compreende-se que a Educação, como “direito de todos e dever do Estado”, de acordo com o Art. 205 da Constituição Brasileira (Brasil, 1988), deve ser reestruturada como alicerce para a formação de sujeitos capazes de

romper o determinismo sócio-histórico-cultural, no qual se encontram inseridos, a fim de transformar contextos e condições de vida opressoras e desumanas na sociedade.

Tendo em vista o contexto sócio-histórico-cultural atual globalizado e multicultural, o currículo escolar permanece determinado pela homogeneidade de saberes, transmitidos por monólogos veiculados por livros didáticos e práticas bancárias de ensino (Freire, 2019), a partir das quais professores e alunos continuam à margem do ser, fazer e existir, visto que atuam como simples receptáculos de informações que se propagam, através do tempo e do espaço, como verdades absolutas. Nesse cenário, eles são autorizados a simplesmente reproduzir enciclopedicamente os conceitos determinados pelos ditames curriculares. Esse fator constitui-se como forma de silenciamento, a partir do qual tanto professores quanto alunos subordinam-se aos conceitos pré-estabelecidos veiculados pelos livros didáticos como maneiras unívocas de saberes. Dessa forma, reproduzem, em um ciclo infinito, os conceitos que não abrem espaço para novos questionamentos e saberes socialmente construídos.

Segundo Amaral (2013, p. 62), outra forma de silenciamento é constituída pelo Padrão IRA – Iniciação, Respostas e Avaliação (cf. Mehan, 1979; Wertsch; Smolka, 1993; Cardoso, 2000), a partir do qual o docente realiza uma pergunta, convida o aluno para responder e logo após avalia a resposta, tendo como base o conteúdo do livro didático. Dessa forma, Amaral (2013), fundamentada em Bakhtin ([1934-35] 1998), afirma que há o silenciamento tanto do aluno, que responde à pergunta, quanto dos demais ali presentes, uma vez que não tiveram a oportunidade de produzir suas respostas, pois somente aquela pronunciada fora concebida como correta. Assim, Amaral (2013), respaldada por Orlandi (2007), argumenta que existe a cristalização de uma única forma de dizer, uma vez que se autoriza o livro didático, silenciando-se outros modos durante o processo de aprender.

Levando-se em conta a desigualdade social, naturalizada como legítima da condição de existência humana; a violência, materializada nas formas de opressão socioeconômica; e o preconceito, representado de diversas maneiras na realidade, pretende-se discutir de que forma a Educação Pública, compreendida como direito social, garantido por princípios constitucionais e pelo exercício da cidadania plena, pode contribuir para a decolonialidade de saberes e a consequente potencialização dos sujeitos em existir e resistir ao silenciamento, como classes oprimidas, de modo

a romper com a desigualdade social e a miséria extrema, materializada na realidade concreta e compreendida como naturalizada.

Para isso, como fundamentação teórica, serão utilizadas as concepções de Walsh (2013), Liberali (2022), Gunther (2017), Freire (2019), Baptista (2021), dentre outros, sobre interculturalismo, multiculturalismo, decolonialidade, e desencapsulação curricular, com o intuito de compreender de que maneira esses preceitos teóricos contribuem para a reflexão crítica sobre práticas colonizadoras presentes no contexto escolar.

Em um mundo moderno, complexo e colonial, a violência estrutural naturalizada é perpetuada em um ciclo infinito de gerações, alicerçada sobre injustiças e desigualdades sociais. Nesse contexto sócio-histórico-cultural, o sujeito mantém-se inerte no calabouço de opressão social e política. De acordo com Passada (2019), o Norte Global e o Sul Global não estão interligados somente pelas delimitações territoriais dos hemisférios norte e sul. Mas, sobretudo, pelo poder de dominar formas epistemológicas e culturais da produção de conhecimento dos povos colonizados. Isso repercutiu na desconstrução da realidade particularizada dessas populações, assim como influenciou a condução da realidade desses povos, na maneira como enxergam e conduzem as formas de vida, mediatizadas, por meio da lente eurocêntrica centralizada em uma única cultura, assim como nas formas de ser, estar e agir no mundo.

A reprodução das formas coloniais de poder, as quais geram, consequentemente, a criação de políticas da morte, manifestam-se na sociedade de diferentes maneiras, em formas de vidas desumanas. Nesse sentido, Baptista (2021), fundamentada em Grosfoguel (2006, p.28-9), argumenta que a colonialidade aplica-se a formas de exploração cultural, política e econômica de grupos subjugados étnicos, por grupos considerados superiores / dominantes. De acordo com a autora, isso ocorre com ou sem a presença de administrações coloniais. Além disso, a autora discute que a colonialidade precisa ser compreendida como uma estrutura explícita, que atravessa o estado cronológico de linearidade, resultando na naturalização dos fatos ocorridos na contemporaneidade.

Sobre esse fator, Passada (2019) argumenta que o Norte Global qualifica e classifica países do Sul, reproduzindo, além das desigualdades materiais, teorias, epistemologias e formas de análise desses conceitos teóricos. A autora, fundamentada em Mignolo (2007), argumenta que, mesmo nos estudos pós-

coloniais, o conceito de verdade foi analisado sob a ótica dos teóricos do Norte Global, o que impossibilitou que fossem enxergados o ser e as feridas provocadas pelo colonialismo. Priorizou-se, assim, uma única ótica do compreender o ser colonizado e as consequências dessa colonialidade. Ainda à luz de Mignolo, a autora analisa as posturas pós-coloniais, enfatizando que o Norte Global continua a reproduzir a localização do “fora” (bárbaro) e o “dentro” (civilizado), que, segundo o autor, dá continuidade à classificação e à qualificação mediante sua localização de origem.

Dessa forma, considera-se que o ser, estar e agir dos sujeitos na sociedade são determinados por um olhar colonial, o que determina a vida e o futuro dessas populações marginalizadas à luz dos saberes coloniais. Nesse sentido, a herança colonial delineou a alma da sociedade, marcada por um processo cerceador de direitos de exercer a cidadania plena e o bem viver, por meio da história arraigada ao etnocentrismo, que conduziu a vida dos sujeitos, mantendo-os cativos em um *status quo* que impossibilita a mobilidade social, tornando inerte a vida em sociedade. Com isso, segundo Passada (2019), a linguagem, revestida de sentidos e significados cristalizados construídos socialmente, fortalece o conformismo de ser, estar e agir, adaptado a uma realidade subjugada, reproduzindo desigualdades que não são questionadas.

Na contramão desse sistema, a “virada decolonial” apresenta uma forma de libertação dos moldes do pensamento colonial impregnado na sociedade, repercutidos na cultura, na política, na economia, nas teorias, nas formas de ser, estar, agir e pensar. Nesse sentido, Passada (2019) argumenta que a colonialidade é estruturada pela lógica global de distribuição de poder, sustentada pelo capitalismo na modernidade. Isso evidencia, segundo a autora, o fato de que, na América Latina, o neoliberalismo torna-se o eixo central de produção e manutenção de poder, refletindo, consequentemente, a estrutura eurocêntrica e colonial instaurada nos países colonizados. Nesse ínterim, a forma de produção de conhecimento também é mantida por meio de uma estrutura eurocêntrica. Isso possibilita manter e reafirmar a vigência da ordem e poder do colonialismo sobre as populações colonizadas. Nesse contexto, as relações intersubjetivas produziam-se mediante as experiências proporcionadas pelo capitalismo e pelo colonialismo, o que configurou as formas de dominação do ser. O espectro colonial impregnou a alma da sociedade, determinada pela vigência da hegemonia eurocêntrica, presente até a contemporaneidade.

Com isso, a colonialidade estrutura a lógica global de distribuição do poder na sociedade atual, o que configura uma desconstrução das formas epistemológicas de produção e reprodução do conhecimento, impregnado na alma do povo colonizado. Tendo em vista isso, Passada (2019), fundamentada em Mignolo (2007), argumenta que a modernidade se constitui por meio de um eixo colonial, o que significa que posicionar-se contra preceitos modernos de relação de poder implica assumir uma posição através de uma perspectiva decolonial.

Nesse contexto, a instituição escolar permanece inerte, com práticas de ensino alicerçadas na homogeneização de saberes interculturais, que, do ponto de vista estratégico-político-educativo (Gunther, 2017), têm sido utilizados como recurso funcional para amenizar as relações de conflito entre grupos, favorecendo a tolerância e o entendimento mútuo. Dessa forma, a interculturalidade, segundo Gunther (2017), é utilizada na escola como simples medida paliativa, uma vez que impossibilita a criação de repertório e a consequente mobilidade social. De acordo com Gunther (2017), na forma funcional, a interculturalidade enxerga o sujeito em sua individualidade, ressaltando a falta de recursos, carências ou inabilidades para comunicar-se. Com isso, as vozes interculturais são silenciadas por um monólogo que privilegia a transmissão de saberes concebidos pela herança colonial e veiculados pelos livros didáticos. Nesse processo, tanto professor quanto aluno são assujeitados, permanecendo à margem do processo de construção de conhecimentos.

Na contramão dessa corrente, julga-se salutar que a Educação atue como instrumento para a decolonialidade do conhecimento e de diversas formas de opressão existentes na sociedade, revertendo o processo cerceador de direitos constitucionais, garantindo aos sujeitos o acesso a uma vida equânime e justa. Para isso, é necessário que tanto os currículos escolares como as práticas pedagógicas sejam integrados à realidade do mundo como componentes desencapsuladores (Liberali; Mazuchelli; Modesto-Sarra, 2015), de forma a permitir que, nas instituições escolares, existam reflexão crítica e ação para a transformação de contextos historicamente determinados.

Assim, são propostas práticas pedagógica alicerçadas na dialética da ação humana sobre o meio (Vygotsky, [1930] 2007), tais que possibilitem aos sujeitos refletir criticamente sobre o mundo em que vivem, assim como intervir nas

necessidades e desigualdades existentes, a fim de construírem colaborativamente ações voltadas para a transformação do contexto sócio-histórico-cultural.

Conforme acena Walsh (2013), há a necessidade de lutar por meio de pedagogias que favoreçam a transgressão de práticas ontológicas e epistêmicas, com o propósito de promover releituras, reflexões críticas sobre a realidade concreta do mundo. Assim, é mister transformar o espectro colonial, que permanece penetrado na estrutura da sociedade globalizada, mantido na forma da crescente situação de violência e desigualdade social. Tendo em vista isso, a instituição escolar, ao manter um currículo encapsulado (Liberali; Mazuchelli; Modesto-Sarra, 2015), contribui para intensificar ainda mais as formas de opressão herdadas pelo sistema político colonial.

De acordo com Gunther (2017), em sociedades altamente diversas da América Latina, caracterizadas por violência estrutural e desigualdades, a escola precisa ser reinventada como um laboratório para pensar a estrutura da sociedade. Nesse sentido, segundo o autor, há a necessidade de se modificar a matriz curricular, as metodologias de ensino-aprendizagem e as didáticas, a fim de abranger esse público multidiverso.

Segundo Gunther (2017, p.34), “o multiculturalismo elege a escola pública como um ponto de partida e ‘aliada’ estratégica para influir no conjunto das instituições”. Nesse sentido, a construção de um currículo escolar que contemple as multiculturalidades do mundo globalizado, articuladas às heterogeneidades de ser, de aprender, de conceber o mundo, assim como a abrangência de múltiplas linguagens e signos linguísticos, contribuirão para combater o determinismo sócio-histórico-cultural.

Nesse contexto, o autor argumenta, ainda, que a escola precisa ser reinventada e integrar um processo de construção de conhecimentos fundamentados na interculturalidade crítica, de tal modo que passe a refletir sobre a estrutura de desigualdades sociais, a partir das quais a sociedade é projetada. Para Gunther (2017), o reconhecimento da interculturalidade/multiculturalidade favorece a transformação de matrizes dicotômicas maiorias-minorias. Portanto, com essas práticas, tornar-se-ão possíveis a constituição e o exercício pleno da cidadania, assim como a redução das desigualdades sociais, rompendo com o determinismo sócio-histórico-cultural.

Nessa linha, Liberali (2019a), fundamentada em Magalhães (2011), discute a aplicação da argumentação colaborativa, por meio da palavra internamente persuasiva, que pode favorecer a transformação dos espaços escolares através de tomadas de decisões conjuntas; e pela construção de reflexões críticas sobre as necessidades do contexto sócio-histórico-cultural, a partir do qual processos sociais e individuais são interligados e discutidos por meio da linguagem. A autora, alicerçada em Spinoza ([1277] 2009) e nas ideias do Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE), salienta, então, que as diferentes posições favorecem o fortalecimento da atuação de todos, na medida em que a potência de agir é intensificada por noções comuns dos participantes envolvidos na discussão. Nessa direção, o grupo LACE, embasado em Vygotsky ([1930] 1978), compreende que a argumentação colaborativa crítica contribui para a superação de situações-limite (Freire, 2019), sendo, assim, uma estratégia adotada.

Diante disso, Liberali (2019a) apresenta o conceito cunhado por Santos (2008) sobre a ecologia de saberes, como mecanismo capaz de possibilitar a exploração de saberes múltiplos e amplos, a fim de promover situações de confluências por meio dos diferentes diálogos. Assim, o aspecto intercultural/multicultural favorece o enriquecimento de visões de mundo, possibilitando modos de se posicionar e construir formas de vida mais equânimes. Logo, a soma colaborativa de diferentes pontos de vista, favorecida pelas multiculturalidades, traz a possibilidade de refletir e criar significados novos para repensar as situações-limite impostas pela realidade opressora.

Dessa maneira, o contexto escolar, compreendido como espaço para a superação de estigmas e significados cristalizados, deve ser utilizado de forma democrática, a partir das diferenças de “ser e existir” em uma sociedade multicultural, plural e democrática, oferecendo a todos condições de construir conhecimentos e saberes com vistas à superação de obstáculos nos cenários local e global da sociedade.

Nesse sentido, a próxima subseção abordará o conceito de Brincar e discutirá o papel das performances no desenvolvimento dos seres humanos.

2.2 O Brincar em Vygotsky: possibilidades a partir de performances

Nesta subseção, pretende-se discutir o Brincar como instrumento para a decolonialidade do ensino, visando apresentá-lo como estratégia para a construção de possibilidades para a superação de situações-limite presentes em contextos colonizados. Nesse sentido, o Brincar é compreendido como ato revolucionário (Holzman, 2008), como uma prática pedagógica insurgente e possibilitadora da construção de mecanismos favoráveis para a superação de situações-limite (Freire, 2019).

Por isso, pretende-se discutir aqui de que forma o Brincar, nas versões brincar livre, jogo e performance contribuem para a construção do Inédito Viável², proporcionando aos sujeitos condições para se libertarem do contexto concreto, ao criarem coletivamente uma nova possibilidade de realidade, por meio da criação de regras e situações imaginárias.

Essa reflexão crítica sobre o Brincar pretende destacar a relevância da formação de contextos sociais dialéticos e dialógicos (interpessoais e intrapessoais), nos quais os sujeitos, inseridos em Zonas de Desenvolvimento Proximal, são afetados pelo Brincar e pelas performances, possibilitadoras de uma reflexão crítica sobre paradigmas estruturais colonizadores, libertando-se de contextos sócio-históricos opressores.

Dessa maneira, serão apresentadas três formas de Brincar, a partir de uma reflexão crítica sobre como esses recursos poderiam impulsionar uma prática pedagógica insurgente, capaz de transpor barreiras e paradigmas coloniais.

A primeira forma de Brincar é o jogo livre (Free Play), em que as crianças pequenas criam as regras e as ajustam simultaneamente às situações imaginárias. Por isso, à medida que brincam, produzem ações por meio das quais o significado domina a ação (Vygotsky, 1987, *apud* Holzman, 2008, p.100). De acordo com os autores, ao brincar de papai e mamãe, a criação da situação imaginária pela criança prevalece na ação, e, de forma simultânea, as regras se ajustam a elas. O Brincar proporciona, desse modo, o desenvolvimento, pois gera a transformação nas necessidades e na consciência dos sujeitos, ampliando a capacidade para a formação de planos e ideias para a vida no futuro.

² Conceito freireano desenvolvido na próxima subseção.

A segunda forma de Brincar é o jogo (Game Play). Nessa modalidade, o Brincar aparece estruturado por regras que já são predeterminadas. Isso significa que esse é um tipo de brincar no qual as regras estão explícitas, e guiam o jogo de forma a limitar a criação de situações imaginárias, norteando, com isso, os objetivos específicos. Quanto mais complexo é o jogo, mais controladoras são as regras sobre as situações imaginárias.

Uma das principais características do jogo é o desenvolvimento de habilidades de raciocínio lógico, para a resolução de conflitos sociais e culturais. Holzman (2008), fundamentada em Vygotsky (1978), argumenta que um dos fatores fundamentais para o desenvolvimento do jogo é a imaginação; ao mesmo tempo, liberta e desempenha a função de controlar e restringir. Dessa forma, de acordo com a autora, as situações imaginárias libertam o sujeito do contexto concreto, ao passo que também impõem limites por meio das regras. Como exemplo, a autora argumenta que os jogos de tabuleiro, videogame, futebol, dentre outros, como o basquete, apresentam regras preestabelecidas sobre as situações imaginárias. Nesse sentido, o jogo proporciona a criação de uma zona de desenvolvimento na qual a criança interage e, com isso, parece estarem acima de sua idade, “como se ela tivesse uma cabeça mais alta que ela” (Vygotsky, 1979, p.102, *apud* Holzman, 2008).

O terceiro tipo de Brincar – as performances – assemelha-se ao Brincar livre da primeira infância, uma vez que as regras surgem simultaneamente à realização de situações imaginárias. Nesse processo, surge a improvisação (Sawyer, 2004, *apud* Holzman, 2008), como uma palavra-chave para o Brincar performático (Holzman, 2008). Criada como um faz de conta responsável por transformar o contexto sócio-histórico, as regras básicas para as improvisações consistem na construção simultânea das regras e das situações imaginárias.

Para isso, é necessário aceitar as ofertas, construir com elas, e não negá-las. Para Holzman (2008), isso significa adentrar ao universo do jogo de faz de conta. A autora argumenta que aceitar as ofertas está relacionado a concordar com as diversas maneiras diferentes de brincar, como qualquer coisa que alguém diz ou faz, como por exemplo, iniciar uma cena com uma frase, ou palavra, e, a partir disso, o interlocutor desenvolve uma cena, fundamentado nessa afirmação.

Nesse contexto de improvisação são criadas Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZPD), nas quais os sujeitos “incorporam os outros” (Holzman, 2008), ou

seja, aprendem e se desenvolvem uns com os outros, por meio de atividades essencialmente sociais. A autora argumenta que, durante a improvisação, os sujeitos são livres para criação de formas de superar o contexto concreto, libertando-se das situações-limite oriundas da realidade. Ainda, fundamentada em Sawyer (2000) e Vera e Crossan (2004), ressalta Holzman que, ao improvisar, o sujeito é impulsionado a pensar rapidamente, visando traçar estratégias para superar os imprevistos. Para isso, pressupõe-se “pensar fora da caixa”.

Em um contexto de performances, são criadas zonas de desenvolvimento proximal (ZPD) (Vygotsky, 2007), nas quais os sujeitos, em grupo, interagem e, nesse movimento dialético e dialógico, constroem conhecimentos, proporcionando aprendizagem-desenvolvimento. Assim, ampliam a noção de ser, estar, fazer, aprender, o que impulsiona a construção de novas vivências, novos pontos de vista sobre a realidade, uma vez que experimentam atuar a partir de outras perspectivas.

Participar de relações intersubjetivas construídas durante as performances possibilita, portanto, aos sujeitos novas formas de agir, pensar e atuar sobre a realidade opressora, para transformá-la. Essas atividades conduzem os sujeitos interactantes a ir além do que podem ou sabem fazer. E esse ir além é construído a partir da criação de significados compartilhados socialmente nessas “zonas” de desenvolvimento. São, assim, proporcionadas situações performáticas que envolvem a criação de ações variadas, como falar, ouvir, comer, vestir, dentre outras, voltadas à interação contínua e criativa em situações de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto performático, as situações imaginárias são formadas simultaneamente com a criação de regras. Nessas Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZPD) são produzidas formas específicas de jogo, que envolvem a conjugação da brincadeira de faz de conta, da peça de teatro e do jogo. Ao serem combinados, transformam-se em outras possibilidades de atuação performática.

Holzman (2008) argumenta, ainda, que articular o Brincar livre das crianças pequenas à improvisação, à Educação, à terapia e ao desenvolvimento de jovens, provoca uma extensão lógica capaz de proporcionar a libertação de situações-limite impostas pela realidade. Brincar por meio das performances é, acima de tudo, a possibilidade de improvisar, de criar mecanismos para a superação de desafios da educação, mediados pela reflexão e pela emoção, em que o pensamento e os sentimentos são produzidos e socialmente compartilhados.

Esse processo de Brincar por meio de performances é decolonial, transformador de vidas e contextos sócio-históricos, porque consiste em uma maneira de romper paradigmas coloniais, visto que proporciona condições para a reflexão crítica e para um agir sobre a realidade, colocando em cheque questões estruturais da educação e da sociedade. Com isso, inverte-se a ordem de ensino bancário (Freire, 2019) verticalizado, monológico, passando a uma formação horizontal de ensino e, neste, de forma coletiva, os sujeitos aprendem uns com os outros, de forma lúdica e dramatizada, visando transformar contextos historicamente determinados.

Assim como na pré-escola as crianças brincam de ser alguém, ou criam situações imaginárias que transformam a si mesmas e ao contexto no qual estão inseridas, da mesma maneira, na vida real, esse Brincar performático conjuga possibilidades de trazer para o palco situações da vida real para serem performadas, discutidas e redimensionadas, impulsionando, portanto, novas formas de olhar para a realidade do mundo e suas problemáticas, a fim de transformá-las.

2.3 O Inédito Viável

O Estado Moderno atua sob a estrutura da herança colonial, alicerçado na égide da necropolítica, do estado de exceção e do estado de sítio (Mbembe, 2018). É por meio dessa estrutura que o autor define o terror e a cultura da guerra como bases para o Estado Moderno.

Diante desse contexto sócio-histórico-cultural opressor, por meio do qual as mazelas sociais são reproduzidas e perpetuadas, existe a necessidade de se romper com o ciclo da miséria extrema, de reprodução do *status quo*, que privilegia uma pequena parcela da elite social, enquanto esta exerce seu poder de opressão sobre grande maioria da população, que sobrevive condenada à morte, determinada por raça, gênero e classe social, o que acontece de forma cada vez mais precoce.

Para a superação dessas mazelas sociais, Freire (2019) ressalta a existência da necessidade da construção de um olhar crítico sobre a realidade concreta, para que haja, assim, a partir dessa percepção crítica e reflexiva, uma descodificação (Freire, 2019) da realidade. Isso implica um movimento contínuo que ressoa do abstrato ao concreto, ou, conforme Freire (2019, p.135), “uma ida das partes ao

todo, e uma volta deste às partes”. Nessa ação crítica e contínua, o sujeito se reconhece pertencente a essa realidade, não mais aderido a ela.

Para romper esse ciclo perene, há a necessidade de se construir um pensar crítico para a transformação da situação de opressão em que se encontram os sujeitos. Nesse enquadre, essa reflexão crítica não se faz isoladamente, mas de forma coletiva, colocando em questão a situação-limite em que se encontram inseridos, uma vez que, conforme propõe Freire (2019), essa reflexão crítica deve ser efetuada sobre a situação de tempo-espço em que se encontram os sujeitos desafiados. E, segundo o autor, nessa medida, esse pensar coletivo se faz mediante a análise dessas condições de existência em um movimento de reflexão-ação sobre o meio que desejam transformar e sobre o qual sua imagem e semelhança se encontram refletidas. Assim, de forma dialética, transformar a si mesmos.

Para Freire (2019), refletir sobre essa situacionalidade implica criar consciência sobre a própria condição de opressão na qual se encontram, uma vez que se descortina a realidade em que estão imersos. Dessa imersão na situacionalidade, emergem em um movimento contínuo de reflexão crítica e coletiva, partindo para o engajamento na inserção e transformação, momento no qual sujeito e objeto de análise são transformados dialeticamente.

É nesse sentido de superação das desigualdades, perpetuadas e determinadas historicamente, que a concepção filosófica e metodológica de Inédito Viável proposta por Freire (2019), compreendida como algo inédito, ou que ainda não é real, concreto, constitui-se no plano do sonho, da utopia da esperança. Porém, é possível torná-la realidade, por meio de atitudes coletivas da *práxis* que envolve o movimento de ação-reflexão-ação, somadas às atitudes colaborativas e esperançosas dos sujeitos, que, juntos, buscam novas formas de enxergar, ser, existir, pensar e atuar sobre a realidade, e assim, transformá-la.

Nesse ínterim, o autor argumenta que o sujeito, movido pela concepção de Inédito Viável, visualiza a realidade como objeto a ser investigado, um problema a ser resolvido e superado pelo movimento colaborativo dos sujeitos que pensam utopicamente sobre uma nova forma de existência. Por isso, ao distanciar-se dessa realidade para torná-la objeto de análise, os sujeitos criam uma nova realidade fundamentada na presença e na distância. Para o autor, isso torna a distância a condição unívoca da presença, uma vez que, ao distanciar-se da realidade opressora para objetivá-la e analisá-la, é possível a criação de uma nova forma de

existência, a qual transcende o presente e impulsiona a formação de um novo futuro, possível, a partir do movimento dialético de subjetividade sobre a objetividade, alicerçado na reflexão crítica sobre o mundo.

No entanto, Freire (2019) salienta que a imersão na realidade opressora não habilita os sujeitos a atuar sobre o contexto sócio-histórico determinado, visto que ter a consciência sobre a situação de opressão na qual se encontram não os qualifica a atuarem sobre esta e a modificá-la. Para o autor, mesmo que o oprimido tenha a consciência de seu papel no mundo, não significa que esteja preparado para lutar por sua libertação. Isso se deve ao fato de que, nesse estágio, identificar-se como oprimido não o instrumentaliza a lutar para transformar sua posição no mundo. Nesse processo, ao reconhecer-se assim, conseqüentemente, o sujeito reflete sobre as mazelas de opressão do contexto sócio-histórico no qual se encontra inserido.

Nessa direção, o opressor projeta-se no oprimido como uma sombra a guiar as suas ações, as formas de pensar, de agir e de se relacionar no e com o mundo. Por isso, há uma reprodução de atitudes opressivas, de uns para com os outros, uma vez que condensam, em seu ser, a forma opressiva e necrófila de refletir e atuar na realidade. Reproduz-se, assim, o ciclo da violência subjetiva e objetiva da existência humana.

De acordo com Freire (2019), em uma sociedade colonizada, o oprimido hospeda o opressor em si, em um processo de aderência ao seu ser; e este constitui a estrutura de seu pensar e agir no mundo. Segundo o autor, o fato de reconhecer o opressor em si, como face de uma mesma moeda, não imprime ao sujeito condições para a superação dessa contradição. Como em um ciclo vicioso de co-dependência, aprisionados um ao outro, ambos não são livres. Nessa relação, em que, conseqüentemente, a existência do oprimido pressupõe a existência do opressor, constitui-se uma vivência marcada pela exploração, pela escravidão moderna, cujo objetivo é a manutenção do *status quo*, da violência e das desigualdades estruturais. Sendo assim, o opressor constitui exemplo de humanidade para o oprimido (Freire, 2019), pois este idealiza como projeto de vida tornar-se como tal, visto que não conhece outra forma de relação humana a não ser aquela desempenhada pelo opressor sobre o oprimido.

Segundo o autor, até mesmo em um movimento de libertação, os oprimidos trazem a violência do opressor em si. Assim, conseqüentemente, reproduzem em um estágio posterior a forma opressora/oprimida de viver a realidade,

demonstrando, com isso, medo da liberdade, pois não são capazes de exercer outra forma de ser e existir. Em vista disso, Freire (2019) postula que esse comportamento está relacionado à prescrição da consciência opressora ao oprimido, por meio da qual o oprimido reproduz, como se seguisse uma pauta, a forma de ser e agir do opressor, sem a qual o oprimido vê-se vazio, sem o conteúdo de sua existência; nesse enquadre, soma-se ao medo da liberdade a forma colonizada de construir e de reproduzir a violência e a desigualdade social/estrutural no mundo.

Alicerçado sobre a forma necrófila de existência, cujas concepções conduzem à abreviação da vida, Freire (2019) salienta que o opressor se enxerga como único a ter direito a vida plena. Em contrapartida, o oprimido vê-se considerado como coisa, um escravo dos tempos modernos, responsável por movimentar a engrenagem do sistema desumano e alienador. A este, resta a sobrevivência em condições desumanas. Nesse contexto, a relação opressor-oprimido é mediada pelo sadismo do primeiro sobre o segundo, realçada pela falsa generosidade. Nesse cenário, de acordo com Freire (2019), o oprimido não exerce a liberdade de ser sujeito ontológico e histórico da construção de sua própria história, visto que se reconhece como extensão da personalidade do opressor, reproduzindo em si a constituição desse estado que o aliena e que subjuga a sua própria existência e a condição de ser mais do que lhe é permitido.

Para a transformação dessa realidade opressora, Freire (2019) salienta que o sonho, a utopia e a esperança são elementos fundamentais para uma formação humana transformadora da realidade opressora, posto que, para a desconstrução da ideologia colonizada, torna-se necessário que o oprimido posicione-se criticamente frente a essa situação e denuncie as mazelas históricas e sociais que o afligem e o conduzem a um futuro incerto, sem perspectivas. A partir desse movimento, sugere Freire (2019) que sejam criados anúncios de possibilidades visando à superação dessas necessidades.

O engajamento entre a denúncia e o anúncio de possibilidade está intrinsecamente relacionado à ação de sonhar, de “esperançar” (Freire, 1997), de construir novas perspectivas de futuros sociais. Junto a esse novo sujeito sócio-histórico, que busca a construção de novas condições de vida, emerge, reciprocamente, a construção de um novo contexto sócio-histórico, agora não mais determinado, com final previsível, mas com possibilidades de formação de novos desfechos.

A partir disso, existe a necessária mudança de atuação nas formas de se posicionar frente à constituição histórica subjetiva e objetiva, atitude que influencia a forma de pensar, existir e compreender a realidade. Por isso, Freire (1997) propõe a produção de projetos sociais que tornem a realidade mais humana, com qualidade de vida, equânime e justa.

Freire (2019) ressalta que não são as situações-limite as portadoras de desesperanças, mas sim a construção da percepção histórica e fatalista que os sujeitos constroem sobre elas. Nesse sentido, para transformar essas situações-limite, é necessário que estas sejam compreendidas não como obstáculos/barreiras intransponíveis que os impedem de evoluir, de ser mais. É necessário que os sujeitos atuem como sujeitos históricos capazes de se posicionar criticamente frente às situações-limite, concebendo-as a partir de uma percepção crítica, a fim de desafiá-las e superá-las não como algo permanente, que os torne inertes, imobilizados frente aos obstáculos, mas como algo possível de ser transformado pelo movimento dialético entre sujeito e história. Ambos modificando-se mutuamente.

Para isso, Freire (2019) ressalta que cabe aos sujeitos históricos o desafio de se enxergarem historicamente refletidos na realidade opressora, para, assim, decodificá-la, partindo de um movimento das partes ao todo e do todo às partes, ou seja, do concreto ao abstrato e vice-versa. Isso possibilita ao sujeito construir uma análise crítica e, dessa forma, ampliar o poder de reflexão sobre si e sobre a realidade, fundamentada na práxis reflexiva de ação do homem sobre o meio, transformando a si e ao contexto sócio-histórico, simultaneamente.

É nessa visão dialética, a partir da qual subjetividade e objetividade se constituem mutuamente, que os sujeitos tornam-se capazes de superar sua percepção ingênua sobre a realidade e desenvolvem uma consciência crítica mediada pela práxis desenvolvida entre a consciência de si e a consciência do mundo em ação.

Nesse cenário, subjetividade e objetividade constituem-se e são influenciadas mutuamente na cadência da práxis entre ação-reflexão-ação. Frente a isso, Freire (2019) salienta a necessária posição de enfrentamento sobre os desafios impostos pela realidade, para distanciar-se dela, de modo a fazer um recorte de suas necessidades e, a partir desse percebido-destacado, atuar criticamente sobre as mazelas sociais que as constituem. Com esse posicionamento, segundo o autor, as

barreiras que se apresentam não se constituem mais como situações intransponíveis, barreiras determinadas pelo processo sócio-histórico, mas como desafios aos sujeitos constituídos historicamente; não mais como sujeitos pacientes, mas como autores da própria história.

A realidade passa, assim, a ser significada e ressignificada, não a partir da mera contemplação, mas da práxis transformadora, da reflexão-ação-reflexão sobre o mundo, em um trabalho conjunto/coletivo, pautado no movimento colaborativo entre os sujeitos, para tornar sua realidade mais equânime, mais humana, na qual se configura o Inédito Viável de ser mais e, com isso, provocar o nascimento de uma nova forma de existir e de constituir-se humano.

Nessa direção, mais uma vez, ressalta-se a necessidade dos sujeitos desenvolverem uma consciência crítica no e sobre o mundo, construída a partir de uma relação dialética e transformadora entre o mundo objetivo e o subjetivo, que os habilite a perceber e destacar as necessidades sociais, e atuar sobre elas. A relação homem-mundo segue entrelaçada à relação presente na designação sujeito sócio-histórico, transformador e criador da realidade e das necessidades do contexto. Nessa posição, os sujeitos criam e transformam o contexto colonizador opressor e, com isso, exercem o papel de agentes formadores de novas possibilidades para a superação de necessidades estruturais da sociedade. Dessa maneira, tornam-se capazes de intervir na realidade para transformar o rumo da história, não mais determinada por um passado colonizado e colonizador, mas possível de serem constituídas novas realidades, o Inédito Viável.

Em vista disso, a história passa a ser compreendida não como fenômeno limitador, que confina o homem às suas mazelas, ao adaptá-lo e torná-lo a-histórico (Freire, 2019). Este torna-se responsável por tridimensionar o tempo (Freire, 2019) no qual passado, presente e futuro constituem-se unidades redimensionadas, articuladas a partir da ação interventiva do homem, concebida pela reflexão crítica e transformação do futuro, não mais historicamente determinado, mas ressaltado pelo poder de intervenção na realidade.

Nessa linha, o autor postula que a formação de uma consciência crítica é fundamental para evitar que as situações-limite impeçam os sujeitos de ultrapassar seu estado de crise, mas sim os conduzam a criar coletivamente formas para ultrapassar as limitações de sua realidade.

Segundo Freire (1997), o sonho, a utopia e a esperança destacam-se frente à denúncia de situações de opressão, e para o anúncio de novas possibilidades de superação das desigualdades, ambos atrelados ao sonho e à utopia para uma vida melhor, aspectos fundamentais para se romper com o determinismo da herança colonial. Compreende-se assim, na visão do autor, os seres humanos como sonhadores e construtores de possibilidades novas para enxergar a realidade. Com isso, com base em sonhos, passam a existir e a construir-se ontologicamente como seres que atuam sobre si e sobre a realidade, dialeticamente.

Assim, Freire (2019) acena para a necessidade de o sujeito tornar-se autor responsável pela produção de seu contexto sócio-histórico, e constituir-se autor de sua própria história; de não se situar como vítima das mazelas históricas e sociais, mas como sujeito agente que resiste, que luta pela transformação de sua própria história e daqueles que, como ele, somam suas forças na potência do ser para existir e construir uma vida com liberdade e superação das desigualdades, sem a qual torna-se impossível a superação da contradição opressor-oprimido.

Dessa maneira, esse sujeito não atuará como peça de uma máquina, uma coisa ou escravo do sistema, mas constituir-se-á na imagem do *vir a ser mais* (Freire, 2019) do que a história lhe tem prescrito, ou internalizar uma pauta ditada pelo opressor. Sua ação estará, nessa direção, pautada na formação de uma nova ordem histórica e social, na qual o futuro dependerá de sua práxis criadora e transformadora da realidade, e da ação dialética dos homens sobre a realidade objetiva e subjetiva que a constituem. Não serão mais, nessa direção, escravos, ou peças de uma engrenagem, mas sujeitos responsáveis por produzir novas histórias, novos rumos de vida, com liberdade de escolha para atuar e constituir-se homens e mulheres que refletirão futuros prósperos, destituindo-se, assim, da imagem de seu opressor.

De acordo com Freire (1997), considera-se que a relação de opressão pressupõe um processo de desumanização tanto do opressor quanto do oprimido. Logo, o processo de libertação acontece por meio da luta política, social e de classe, a partir da qual o oprimido liberta-se e também ao seu opressor, à medida que se posiciona crítica e opositivamente frente a essa relação de exploração, lutando pela transformação da realidade. Com isso, são criadas novas relações humanas, pautadas pelo diálogo. Intrinsecamente a esse movimento, constitui-se o Inédito Viável.

Nessa direção, a próxima seção apresentará de que maneira o Brincar (Vygotsky, [1930] 2007) e as performances relacionadas ao Brincar (Liberali; Mazuchelli; Modesto-Sarra, 2021b; Newman; Holzman, 1993) possibilitam a construção do Inédito Viável.

2.3.1 As performances e o Brincar como potência para a construção do Inédito Viável no Programa Digitmed

Esta seção visa discutir de que maneira as performances relacionadas ao Brincar (Vygotsky, [1930] 2007) contribuem para a constituição do Inédito Viável (Freire, 2019) e para a criação de alternativas voltadas à superação de situações-limite e à transformação de contextos sócio-históricos determinados.

Nesse contexto, o Brincar (Vygotsky, [1930] 2007) surge associado a uma concepção de ensino fundamentada no Inédito Viável (Freire, 2019), que visa promover transformação no modo a partir do qual os sujeitos agem diante dos conhecimentos, favorecendo uma postura crítica, criativa e colaborativa frente à realidade do mundo, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equânime.

As performances e o Brincar são compreendidos como um recurso para a transformação no ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para a decolonialidade do ensino e da realidade, à medida que contribuem para a superação das situações-limite, tendo em vista que possibilitam a formação de situações imaginárias (Vygotsky, [1930] 2007; Newman; Holzman, 1993) e o despertar do desejo de superação das necessidades estruturais da sociedade.

À vista disso, por meio do Brincar, os sujeitos tornam-se capazes de criar situações imaginárias, guiadas por regras que nortearão o caminho, de modo que o objetivo idealizado seja alcançado, visando suprir suas necessidades.

Nesse enquadre, Newman e Holzman (1993) salientam que, mesmo conscientes sobre o fato de as carências e os desejos serem irrealizáveis de imediato, o Brincar abre precedentes para a constituição de ações que poderão ser realizadas no futuro, visto que o Brincar desperta a esperança e a vontade suprimidas pelo processo sócio-histórico-cultural opressor, este que retira das pessoas as condições de sonhar por uma vida melhor. Neste estudo, as performances e o Brincar são instrumentos para que os participantes do Programa

Digitmed possam construir conhecimentos no e sobre o mundo, de modo a romper a “aderência” à realidade (Freire, 2019). Assim, o Brincar e as performances possibilitam aos sujeitos tornar-se capazes de acenar para a transformação das situações de violência e de desigualdade social, a partir das quais a sociedade encontra-se estruturada.

As concepções teóricas e metodológicas sobre o Brincar, com base em Vygotsky ([1930] 2007) e nos neovygotskyanos, seguem o desafio de superar as situações-ílimite, propulsoras da revolução social, como destacam Liberali, Mazuchelli e Modesto-Sarra (2021b), Newman e Holzman (1993), Freire (2019).

Assim, enfatizamos: o que é o Brincar? O que é o Brincar em uma perspectiva sócio-histórico-cultural? Como este pode contribuir para alicerçar uma reflexão crítica direcionada à construção de estratégias pedagógicas que visem à superação das desigualdades sociais, determinadas sócio-historicamente?

De que maneira o Brincar desenvolvido por Vygotsky ([1930] 2007), Liberali, Mazuchelli e Modesto-Sarra (2021b) e Newman e Holzman (1993) pode contribuir para a transformação da sociedade, e criar Inéditos Viáveis? O que é o Brincar em um contexto de opressão? Como desenvolver estratégias decoloniais, capazes de proporcionar reflexões críticas sobre contextos opressores e proporcionar a libertação de mentes e corpos presos à colonialidade estrutural?

Essas são perguntas que nos instigam e intrigam, quando observamos os contextos diversos, opressores, em sua grande maioria. Para a formação de uma política decolonial do ser, do saber, do existir e do atuar, e para a construção de um novo tempo marcado pela equidade e pela consolidação de uma sociedade livre, justa, solidária alicerçada por uma ordem democrática de direito (Brasil, 1988), é necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas insurgentes (Walsh, 2013) e desencapsuladoras (Liberali; Mazuchelli; Modesto-Sarra, 2015), que possibilitem a formação de um olhar sensível às mazelas sociais, focado na busca por justiça e equidade. Para que isso se torne possível, há uma necessidade premente da construção de práticas pedagógicas insurgentes, transformadoras de vidas e contextos, que possibilitem “ampliar a estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência” (Vygotsky, [1930] 2007, p.122), e a consequente criação de Inéditos Viáveis.

É nesse sentido que o Brincar surge como instrumento decolonizador do ensino, e, conseqüentemente, construtor de Inéditos Viáveis, tendo em vista que

permite a criação de situações imaginárias, as quais não são ideias novas, oriundas de situações inéditas, mas dramatizações/ representações de situações cotidianas, inerentes à vivência cotidiana, reconhecidas pela ação no contexto sócio-histórico. Isso posto, de acordo com Vygotsky ([1930] 2007), torna-se possível a realização de desejos ou necessidades dos sujeitos por meio do Brincar. Nesse processo, a criação de situações imaginárias permite a imersão em uma atmosfera psicológica perfeita para a satisfação das necessidades emergentes. Por isso, a criação de situações imaginárias por meio do Brincar é o palco perfeito para a reflexão crítica sobre esse contexto, e, a partir disso, torna-se possível a satisfação desses desejos.

O Brincar (Vygotsky, [1930] 2007), proposto como prática pedagógica revolucionária (Newman; Holzman, 1993), pode favorecer a libertação de mentes, corpos e contextos. Isso significa que, ao Brincar, os sujeitos podem ser o que quiserem, ir além do impossível de ser e fazer no plano da realidade concreta. Somente por meio do Brincar é que está implícita a criação de situações imaginárias que podem, conseqüentemente, criar possibilidades de ações em diferentes contextos.

Nesse enquadre, percebe-se que há a formação de uma nova maneira de ser, de aprender, de atuar, de pensar, de enxergar e de se posicionar no mundo, a partir de diversas perspectivas, fato que, para Vygotsky ([1930] 2007), proporciona uma atmosfera perfeita somente possível ao Brincar, fortalecendo, assim, uma ótica emancipadora do ser, do fazer, do viver e do aprender. A partir do Brincar, o sujeito supera as limitações do contexto, ao criar situações imaginárias favoráveis à realização dos desejos inatingíveis, por meio dos quais, fora do contexto da atmosfera do Brincar, não seriam possíveis de serem realizados. Articuladas a esses preceitos, as regras preestabelecidas fundamentam as ações de Brincar, a partir das quais os sujeitos, imersos em situações imaginárias, necessitam segui-las a fim de desencadear a atmosfera psicológica ideal para incorporar o papel desempenhado, e assim, transcender o contexto concreto da situação existencial, em direção ao universo da imaginação. Caso essas regras não sejam rompidas, o universo imaginário perde seu foco e a magia do Brincar é quebrada.

Desse ponto de vista, a proposta de Brincar com a realidade, instituída pela criação de situações imaginárias e por regras previamente estabelecidas ou determinadas durante o jogo, pode ser considerada como elemento transgressor das situações-limite. Por meio das situações imaginárias, podem ser criadas alternativas

para se romper com o ciclo infinito de desigualdades herdadas historicamente. Assim, as situações imaginárias permitem que os sujeitos recriem novas histórias, com novos desfechos, e vivenciem diferentes experiências de vida, projetando-as e analisando-as sob diferentes óticas e ângulos.

Ainda nessa direção, comportamentos, ações e reações dos sujeitos são determinados pela presença das regras. Esses mecanismos potencializam a compreensão dos sujeitos sobre como se constitui a realidade imediata, e de que forma esta poderia ser transformada à luz da imaginação e da criatividade. As regras do jogo delimitam as formas de agir dos sujeitos, frente às situações imaginárias, norteando-as. Elas funcionam como guias que enquadram as atitudes das personagens, subordinadas às regras do jogo. Segundo Vygotsky ([1930] 2007), ao Brincar, os sujeitos apresentam suas ações condicionadas às regras preexistentes, ou àquelas que surgem durante a realização da brincadeira. Assim, as formas de falar, de se comportar, de utilizar os instrumentos de trabalho, dentre outros aspctos, devem atender aos critérios propostos pelo Brincar. De acordo com Liberali, Fuga e Vendramini-Zanella (2023), o inexistente é possibilitado pela criação de situações imaginárias e a consequente subordinação às regras. Nesse ínterim, há a libertação das situações-limite, dando margem à criação de novas possibilidades de existência, a partir do Brincar.

Por meio dos conceitos até aqui apresentados, esta pesquisa está alicerçada em fundamentos orientados à criação de práticas pedagógicas insurgentes, visando superar a colonização do ensino; pauta-se na criação de situações imaginárias formuladas a partir da realidade sócio-histórico-cultural dos sujeitos para que, assim, criem o Inédito Viável.

Nesse sentido, ao Brincar, os sujeitos suprem suas necessidades imediatas, aprendem a ser, a desejar e a ir além para atingir o inatingível, possibilitando, assim, a criação de um “eu” fictício (Vygotsky, [1930] 2007, p.118). Por meio dessas experiências/aprendizagens, estrutura-se o nível básico das ações do sujeito no futuro. Além disso, atuam como elemento que possibilita “a criação de uma nova relação com o significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre percepções no pensamento e situações reais” (Vygotsky, [1930] 2007, p.126), uma vez que, segundo o autor, por meio delas são criadas zonas de desenvolvimento proximal, que impulsionam o desenvolvimento, mediadas pela imaginação/ criatividade e por

regras. Estas últimas, segundo o teórico, conduzem a ações mais assertivas para a concretização dos desejos.

Assim como Liberali, Fuga e Vendramini-Zanella (2023), Newman e Holzman (1993, p.120), fundamentados em Vygotsky, ressaltam que a ação de Brincar é uma forma de libertação da realidade imediata, predeterminada historicamente. Nesse processo, os espaços pré-determinados são modificados pela ação intencional da atividade imaginativa, mediada por regras. Por ser uma atividade dialética, torna possível transformar o contexto sócio-histórico-cultural, pois desperta desejos e sonhos queimados, que estavam aniquilados entre escombros.

Sob essa perspectiva, o Brincar compreendido como ato revolucionário (Newman; Holzman, 1993), é capaz de proporcionar novas vivências, de modo a ampliar o patrimônio vivencial dos sujeitos (Liberali; Fuga; Vendramini-Zanella, 2023), transformando tanto a si mesmos, quanto o contexto em que atuam, em uma ação recíproca que conduz à compreensão, com olhos críticos, do contexto sócio-histórico no qual encontram-se inseridos, e, assim, atuar sobre ele, modificando-o à luz da dialética da ação humana sobre o meio. Nessas circunstâncias, Liberali, Fuga e Vendramini-Zanella (2023), fundamentadas em Dafermos (2020), ressaltam também que a criação de situações imaginárias consiste em um ato de libertação das coerções do mundo, à medida que traz a possibilidade de (re)criar o mundo sob a ótica da expansão de novas possibilidades, para atuar nele e transformá-lo. As autoras, também fundamentadas em Newman e Holzman ([1993] 2002), salientam que o Teatro-Brincar promove desenvolvimento dos sujeitos para além dos aspectos bio-afeto-sócio-cognitivos, pois compreende a busca engajada por justiça social em sua possibilidade de transformação histórica.

Para além dos significados que o Brincar pode construir, quando imbricados à categoria de performance, ganham um novo contorno. Dessa maneira, as performances rompem os limites impostos pelo currículo escolar, ao trazer possibilidades de se articularem os conhecimentos produzidos na escola às situações da realidade. Nesse sentido, elas contribuem para a formação da consciência crítica, visto que permitem aos sujeitos se posicionarem sobre a realidade historicamente determinada. De forma dinâmica e interativa, envolvem a todos numa corrente reflexiva de ação-reflexão-ação, voltada para a libertação. Contribuem para a análise do contexto sócio-histórico-cultural, para, a partir deste,

apresentar situações alternativas para as soluções referentes às necessidades do contexto, ao proporcionar aos sujeitos momentos de reflexão.

Os conceitos apontados constituem recursos que permitem a intervenção em situações-limite, em que o contexto sócio-histórico-cultural determina a vida do sujeito, prendendo-a à realidade limítrofe em que se encontra, fator que impossibilita haver esperança para a transformação social, pois torna inerte a ação dos sujeitos diante dos conflitos, impedindo-os de terem esperança para a construção de uma vida melhor.

Nessa linha, de acordo com Newman e Holzman (2011), fundamentados em Vygotsky (1987), as performances teatrais representam uma maneira de as pessoas vivenciarem situações outras nas quais estão imersas. Em um contexto colonizado, alicerçado pela necropolítica, as performances e o Brincar permitem que sejam desenvolvidas novas experiências sociais, possibilitadas pela linguagem em suas diferentes formas de configuração da realidade multimodal. Com a linguagem de performances e o Brincar a realidade, cria-se algo novo, a partir do conhecimento do contexto histórico-social no qual os sujeitos encontram-se inseridos. Nessa linha, as vivências herdadas pelo determinismo histórico são repensadas à luz da criação conjunta de novas possibilidades de transformação do sofrimento, do repertório de preconceito, racismo, pobreza, violências sociais e políticas, fatores repensados à luz do Brincar (Vygotsky, [1930] 2007); Newman; Holzman, 2011); Liberali; Mazuchelli, Modesto-Sarra, 2021b;) e da construção de outras formas de exercer a cidadania política e social.

Cria-se, assim, um ambiente de construção crítica e de inconformidade com a realidade opressora vigente, o que, de acordo com os autores, seria uma maneira de romper paradigmas estruturais e situacionais, o que permite aos sujeitos experimentarem novas formas de enxergar a realidade e atuar diante dela, de modo a construir coletivamente formas de superar situações-limite equacionadas no contexto histórico-social e político.

Durante as performances, todo o sofrimento trazido ao palco é compartilhado com todos os participantes do grupo (Newman; Holzman, 2011). Para os autores, por meio das performances, os sujeitos são impulsionados a ir além do que conseguiam, construindo juntos novos conhecimentos, possibilitados pela articulação entre as linguagens, concretizadas pela narração e escuta de suas histórias de vida. Seria um jogo teatral, no qual todos crescem e se desenvolvem

tanto emocionalmente, quanto socialmente, a partir da relação que mantêm no grupo.

Afirmam, assim, os autores, que as performances teatrais permitem a superação de histórias de vidas oprimidas transformadas em novas realidades libertadas por meio do Brincar, da criatividade e da improvisação. De acordo com Newman e Holzman (2011), essa foi uma maneira produtiva de criar a partir do 'lixo' do mundo.

A instauração de práticas pedagógicas desencapsuladoras (Liberali; Mazuchelli, Modesto-Sarra, 2015) e decoloniais, realizadas por meio das performances, trazem a possibilidade de ressignificar a realidade, em meio às violências estruturais, a fim de desinstalar a herança colonial opressora, desumana e excludente, enraizada historicamente. Nessa direção, tais práticas representam progresso para a democratização do ensino, além da concretização de ferramentas voltadas para a valorização da vida e para a instauração da equidade e da justiça social.

A próxima subseção apresentará o Teatro do Oprimido (Boal, [1975] 2019) como ferramenta pedagógica que, combinada às performances e ao Brincar, favorece a construção crítica de superação de situações-limite da realidade, e, conseqüentemente, a construção do Inédito Viável.

2.3.2 O Teatro do Oprimido e o Brincar como ferramentas pedagógicas para a superação de situações de opressão

O Teatro do Oprimido, idealizado por Augusto Boal ([1975] 2019) na década de 1970, consiste em uma ferramenta política, social e artística, cujo propósito é dar luz à existência de formas desumanas na sociedade, e espaço para a transformação de situações de opressão.

De acordo com Boal ([1975] 2019), o Teatro do Oprimido transforma o espectador em sujeito revolucionário das ações dramáticas, uma vez que este se coloca como peça central em uma ação consciente e crítica diante da relação entre opressor e oprimido, instaurada historicamente na realidade. De acordo com Boal ([1975] 2019), o Teatro consiste em uma arma política, que tem o poder tanto de dominação quanto de libertação. Tendo em vista isso, as classes dominantes procuram utilizá-lo como instrumento de dominação.

A partir disso, como ferramenta política, apresenta o intuito de subverter papéis, tal que os sujeitos espectadores transformem-se em atores, de forma a atuar e a criar sobre fatos do cotidiano. Nesse sentido, de acordo com o autor, o Teatro do Oprimido apresenta o propósito de transformar o espectador em sujeito atuante, capaz de transformar o drama da realidade, mediante a adoção de uma postura consciente e ativa a respeito dos dramas do cotidiano, para tornar-se envolvido e atuar frente a eles, assumindo-se responsivo para transformá-los. Assim, Boal (2002, *apud* Sawaia; Fernandes, 2023) define o termo *espect-atores*, que remete aos sujeitos convidados a atuar, a expressar seus pensamentos, desejos e estratégias durante a encenação.

De acordo com Boal ([1975] 2019), esse formato de teatro rompe com o muro entre atores e espectadores, por meio do qual esses últimos intervêm na ação, sendo que esta não apresenta um final determinado, mas possível, diante de diferentes óticas. Esse tipo de teatro é transformável e transformador. Os atores estão suscetíveis à opinião do público.

O teatro como Linguagem é concebido pelo autor a partir de três etapas com graus de progresso referentes à participação direta do espect-ator, que intervêm na ação, assumindo sua condição de sujeito. Nesse formato de teatro, a cena pode ser representada até determinado ponto, para, em seguida, ser apresentado o problema central pelos atores, os quais interpretam soluções propostas pelos espect-atores.

No primeiro grau – Dramaturgia Simultânea, o espect-ator é convidado a intervir, sem que, necessariamente, exista a sua permanência física no palco. De acordo com Boal ([1975] 2019, p.152), “a cena deve ser representada até o ponto em que apresente o problema central”. Segundo o autor, todas as discussões propostas são apresentadas em forma de teatro. Essa discussão não se produz somente em forma de palavras, mas utilizando todos os recursos teatrais.

Nesse cenário, a função do ator continua a ser de intérprete. O que muda é qual personagem deverá interpretar, tornando-se um desafio por ser algo inconcluso, visto que passa a interpretar o pensamento coletivo, de grupos formados por homens e mulheres, lançando foco a um texto em forma embrionária (Boal, [1975] 2019).

Sobre essa modalidade teatral, pode-se exemplificar com uma história narrada por Boal ([1975] 2019), proposta por uma senhora em uma favela em San Hilarion, em Lima. Por ser analfabeta, o marido propôs que guardasse alguns

documentos, os quais, na verdade eram cartas da amante. Passaram-se os anos, e após uma briga, a senhora procurou saber sobre o que tratavam tais documentos. Com a ajuda de uma vizinha, descobriu que eram cartas da amante ao seu marido. Nesse momento, a ação foi interrompida pela participante-atriz, que questionou os participantes sobre qual deveria ser a atitude da esposa frente à atitude do marido. Foram apresentadas possíveis soluções pelos participantes, que foram interpretadas pelos atores.

O segundo grau de intervenção do espect-ator na encenação consiste no Teatro-Imagem. Nesse nível, o espect-ator intervém mais diretamente, de forma a expressar a sua opinião sobre o tema abordado, que pode ser de interesse coletivo. Essa opinião deve ser expressa de diferentes maneiras: através da expressão facial, utilizando o próprio corpo e/ou dos demais participantes, formando estátuas, de forma que transpareça sua opinião no formato de escultura. Nesse tipo de teatro, somente é permitido opinar por meio da expressão facial que pretende ver refletida na face do participante-estátua. Nesse sentido, Boal ([1975] 2019) questiona: “Como, a partir da imagem real, chegar à imagem ideal?”; “Como produzir a modificação, a transformação, a revolução?”.

O terceiro Grau é denominado Teatro Debate. Nesse momento, a ação do participante na narrativa é decisiva para a condução do drama, pois tem autoridade para modificá-la. A narrativa é desencadeada a partir da história narrada pelos participantes sobre um grave problema político e social. Logo em seguida, os espect-atores deverão produzir um texto fundamentado nessa história, para apresentá-lo com um desfecho que abra espaço para um possível debate, em um tempo estimado de dez a quinze minutos. Nesse cenário, os atores são substituídos por qualquer participante, que deverá conduzir a encenação conforme sua vontade. Assim, o ator aguardará fora do palco o seu retorno, para assumir o seu papel. Os demais atores deverão enfrentar o desafio da encenação com o novo roteiro criado pelos participantes (Boal, [1975] 2019).

O quadro abaixo foi realizado a partir das informações presentes em Boal ([1975] 2019); em Liberali *et al.* (2021c) e Fernandes (2019) sobre o Teatro do Oprimido:

Quadro 2: Teatro do Oprimido

Teatro Invisível	• Representação de uma encenação fora do contexto de teatro. Os sujeitos, nesse novo contexto, não devem estar cientes de que se trata de uma representação. Todos devem ser envolvidos por essa atmosfera teatral, e isso deve repercutir para além do tempo determinado para a cena.
Teatro Legislativo	• Teatro utilizado como instrumento para discussão das leis e mudanças legislativas.
Teatro Jornal	• Utilização de notícias e matérias jornalísticas para a realização de peças teatrais. • Leitura simples: a leitura da notícia é realizada de forma a destacá-la do contexto do jornal, tornando-a tendenciosa. • Leitura cruzada: duas notícias são lidas de forma cruzada, uma lançando luz sobre a outra, e dando-lhe uma nova dimensão. • Leitura complementar: acrescentam-se informações omitidas à notícia. • Leitura com ritmo: o ritmo age como filtro crítico da notícia, a qual é lida ao ritmo de samba, tango, canto gregoriano, bolero (Boal, [1975] 2019).
Teatro Imagem	• Formação de imagens com corpos, individuais ou coletivos, a partir de uma determinada temática teatral.
Teatro Arco-íris do desejo	• Técnicas introspectivas, com origem nas relações sociais (Boal, 2005, <i>apud</i> Sawaia; Fernandes, 2023). • Investiga o processo de incorporação psíquica do opressor, por meio do qual palavras, atitudes e ideias opressivas são cristalizadas na mente e no corpo dos sujeitos. Caracteriza-se como um comportamento fossilizado (Fernandes, 2019).
Teatro Fórum	• Peças de teatro construídas a partir de situações de opressão instituídas na realidade. A partir dessa técnica, o espectador é convidado a adentrar ao palco e a assumir variados recursos semiótico-teatrais de produção de sentidos, indo além da palavra para expressar suas ideias. “O teatro deve ser um ensaio para a ação na vida real e não um fim em si mesmo” (Boal, 2005, p.19, <i>apud</i> Fernandes; Sawaia, 2023).
Teatro Social dos Afetos	• Fundamentado no afeto espinosano (Liberali <i>et al.</i>, 2021c), é o resultado do aumento ou da diminuição da potência de ser, por meio da ação dos sujeitos engajados em uma ação participativa na vida ou no teatro.

Fonte: Boal ([1975] 2019); Liberali *et al.* (2021c); Fernandes (2019); Sawaia; Fernandes (2023).

Coutinho (2011), fundamentado em Boal (1975), argumenta que o Teatro do Oprimido amplia a consciência do sujeito diante da realidade, desenvolve senso crítico sobre os fenômenos do mundo considerados fatalistas, e, a partir da compreensão proporcionada pela arte, seu olhar é ampliado para novos horizontes e nada mais é considerado natural e espontâneo. Cada sujeito é considerado autor, diretor e protagonista da mudança social.

O Teatro do Oprimido propõe a criação de ações humanas, por meio da arte; visa à libertação dos homens e à transformação de desigualdades sociais em seus diferentes níveis de manifestações de violência social, política e desumana.

Segundo Coutinho (2011), a partir do Teatro do Oprimido, Boal redefine o significado da palavra liberdade, por meio da expansão de técnicas de teatro

propostas por Stanislavski³, e propõe a expansão da liberdade de pensamento ao utilizar a arte de forma desmitificada. O Teatro do Oprimido expande a forma de se utilizar a linguagem, por meio do emprego de diferentes modos semióticos, que transformam a compreensão da manifestação artística, via múltiplos canais de sentidos, o que possibilita diversas interpretações da arte e, conseqüentemente, da vida. De acordo com Coutinho (2011), o desbloqueio de diversos canais de compreensão permite que os sujeitos tornem-se críticos, participem mais da vida em sociedade e abandonem a posição de seres passivos, espectadores tanto do teatro, quanto da vida. Assim, não aceitam os finais impostos por regências maiores, como o estado/governo ou a elite. E mais: aprendem a produzir novos desfechos para as narrativas de suas vidas.

O Teatro do Oprimido resgata as origens do teatro, quando este proporcionava ao povo a participação livre e a autonomia para a criação do desenvolvimento de narrativas (Coutinho, 2011). No entanto, Coutinho argumenta que essa forma democrática de fazer teatro foi substituída pela forma elitizada de condução dos fatos. Houve uma divisão entre aqueles que regiam os acontecimentos e determinavam a condução dos fatos – no caso, a elite ativa –, e os passivos, ou espectadores, representados pelo proletariado, que assistia inerte à condução da narrativa, a partir da visão dos poderosos.

O autor argumenta que, atualmente, as elites continuam a determinar o desfecho das narrativas, a partir da manipulação e da opressão veiculadas pela televisão; as mídias utilizam a arte e os meios semióticos de comunicação para manipular a população.

Dessa forma, Coutinho (2011) propõe ser o teatro, na perspectiva do Teatro do Oprimido, uma estratégia pedagógica que instrumentaliza os sujeitos a se tornarem transformadores da realidade, preparando-os para a fomentação de ações futuras de transformação de si e do meio em que se encontram, em uma ação recíproca, que se engaja em novas maneiras de agir no mundo.

As metodologias propostas pelo Teatro do Oprimido apresentam uma inversão de papéis entre atores e público, a partir da qual ambos interagem e trocam

³ Konstantim Stanislavski (1863- 1938) foi um dos principais diretores de teatro, destacou-se como ator, produtor e encenador de peças. Criou o método Stanislavski, que consiste em um sistema imersivo disciplinado, a partir do qual o ator entrega-se à personagem que iria interpretar. Isso consiste em mais do que uma representação, mas uma segunda vida. Destaca-se pela forma de fazer teatro, visto que o ator passa a pensar, a se comportar, a ter uma lógica humana mais próxima possível da personagem. Dessa maneira, ele incorpora a personagem.

experiências e vivências; analisam situações opressoras, fundamentadas pela violência e por desigualdades sociais, e, a partir disso, constroem, coletivamente, possibilidades para a superação de situações-limite da realidade. Por meio de jogos, o Teatro do Oprimido oferece condições de desalienar os sujeitos, submersos em contextos opressivos, impulsionando-os a refletirem sobre situações opressoras do cotidiano. Liberali *et al.* (2021c), fundamentada em Boal ([1975] 2019), argumenta que, ao utilizar o teatro como ferramenta de transformação social, permite-se que sejam construídas ações concretas orientadas à continuação, no futuro.

Nesse sentido, as autoras, alicerçadas em Boal ([1975] 2019), afirmam que o Teatro do Oprimido configura-se como uma ação política, filosófica e social, a partir da qual, tanto oprimidos quanto opressores não exercem o papel de anjos ou de demônios; a proposta sugere a inversão de papéis tanto de atores quanto do público, para construírem juntos possibilidades para a transformação social. Assim, tanto os atores quanto o público, coletivamente, agem juntos, a fim de superarem a si mesmos e a vida em sociedade, de modo a construir novas formas de existência, superando a opressão constituída historicamente.

Tal abordagem parte da concepção de que tanto na realidade da vida, quanto nos jogos existem regras. Com isso, para serem libertos, é necessário o uso de muita imaginação e criatividade, visando à transformação dos modos de ser, de atuar e agir em sociedade, fomentando ações futuras que registrem a superação das dificuldades.

Articulando tal discussão aos estudos de Vygotsky ([1930] 2007), destaca-se o que o autor aponta sobre o Brincar: este é regido por regras, assim como o que foi apontado acima; é organizado por atividades sociais, que possibilitam uma liberdade relativa aos sujeitos interactantes, que usam imaginação e criatividade para a criação de possibilidades de ser e existir em condições equânimes. O Teatro do Oprimido também incorpora essa ideia do Brincar e a amplia, a partir da condução por situações opressoras da realidade, estimulando a reflexão crítica sobre relações de violência e opressão, explorando, em seu bojo, narrativas construídas sobre situações reais.

Ainda nessa pauta, o propósito do Brincar consiste em fazer uma imersão na realidade (Liberali *et al.*, 2021c) e, a partir de outros fatores psicológicos, como a imaginação, a criatividade, o desejo (Vygotsky, [1930] 2007), fazer emergir a reflexão crítica sobre os fatos narrados, desalienando os sujeitos submersos em

uma realidade constituída por um contexto alienado e alienante. Por conseguinte, o Brincar apresenta características de ser a mímese da realidade, tanto pelas regras, quanto pela imaginação e criatividade (Vygotsky, [1930] 2007), estas últimas consideradas bases para a sua constituição. Por isso, institui-se como um recurso perfeito somado à liberdade para criar e transformar situações opressivas herdadas historicamente.

Nessa direção, o Brincar constitui-se em uma abordagem dialética e dialógica por natureza, uma vez que está fundamentado em uma Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, [1930] 2007), o que contribui para desenvolver os sujeitos mutuamente, transformando contextos opressores.

Segundo Liberali *et al.* (2021c), fundamentada em Boal ([1975] 2019), o Teatro do Oprimido engendrou uma nova forma de se fazer teatro, a partir da criação da Estética do Oprimido, o que ampliou as maneiras semióticas do sujeito compreender o mundo, por meio da arte, em suas diferentes configurações na realidade. Nesse sentido, foram utilizadas, nas narrativas, palavras, poemas, sons, imagens, pinturas e esculturas. Atualmente, também as mídias e as multimídias.

O Teatro Social dos Afetos consiste em uma metodologia de intervenção psicossocial, segundo Sawaia e Fernandes (2023), fundamentadas em Spinoza, Vygotsky e Boal, que advém da metodologia do Teatro do Oprimido e que visa à transformação de realidades opressoras. Caracteriza-se pela questão do afeto compreendido no sentido político espinosano (Espinosa, III, IV e V, *apud* Fernandes, 2019) como consequência de encontros felizes que aumentam ou diminuem a potência de ser e de viver, e, por conseguinte, está totalmente desvinculado do sentido de emoção ou carinho (Espinosa, Ética III, IV e V, *apud* Fernandes, 2019).

No entanto, encontra-se fundamentado na análise crítica da relação opressor e oprimido, assim como na mudança de papéis de estrutura colonial e colonizadora, por meio da qual objetiva a criação coletiva de narrativas, em que o público intervém e cria uma história com um novo final.

Nesse enquadre, as vivências encontram-se interligadas à vida, à ação de uma personagem em cena (Fernandes, 2019), guiando, assim, a construção do drama na narrativa, para, então, de forma democrática, traçar o desfecho da relação opressor e oprimido, visando à transformação social.

Nesse sentido, vivências em cena exercem a função central, por proporcionarem a criação de situações imaginativas e novos desfechos. Isso

configura uma operação que traz aos sujeitos a possibilidade de enxergar a realidade por múltiplos ângulos, e refletir sobre ela, para criar novas histórias, novas situações imaginárias, e construir, juntos, novos finais. A atuação dos sujeitos no Teatro do Oprimido permite que eles tomem posse de suas vidas e, assim como nas narrativas, posicionem-se sobre ela, e tenham a possibilidade de refletir criticamente sobre a vida que levam. Com isso, possam construir novos meios, novos modos e novos caminhos para a superação de dificuldades, para que, assim, não compreendam as situações-limite com fim em si mesmas, mas as percebam a partir de múltiplos ângulos de atuações e performances. Como em um jogo, criem estratégias para superar os obstáculos que se apresentam, com imaginação e criatividade, e, em uma ação coletiva, transformem suas vidas, tanto pessoal, quanto em comunidade.

Nesse jogo de cenas, o Teatro do Oprimido oferece caminhos para a superação de situações-limite da realidade concreta. Promove estratégias cênicas para a construção de caminhos que rompam com o determinismo imposto pela realidade sócio-histórico-cultural.

Por meio de exercícios e técnicas teatrais, cenas da realidade e questões do cotidiano são dramatizadas e, assim, problematizadas e discutidas, o que constitui material para ampla reflexão, diante de diferentes olhares compreendidos por diversos espect-atores que compreendem a relação entre opressores e oprimidos (Boal, 1975, *apud* Medeiros, 2023). Assim, as cenas retratadas conseguem apresentar a desigualdade social, as relações de injustiça, violência e, de acordo com Newman e Holzman (1993), o teatro permite aos sujeitos vivenciarem situações inusitadas da vida, com as quais não foram familiarizados. Por isso, possibilita romper paradigmas, ao mesmo tempo que cria soluções para conflitos presentes na vida real.

Nesse sentido, de acordo com os autores, cada peça é uma brincadeira, que, por meio da realidade concreta da vida, cria situações imaginárias que permitem a formação de algo novo, inusitado, a partir do que existe. O que existe, por sua vez, são fatos reais, experiências, dores, vivências que os sujeitos trazem para o palco. Situações concretas da vida são encenadas. Nessas dramatizações, são desenvolvidas possibilidades de brincar com os acontecimentos da vida, de criar situações imaginárias, mediadas por regras sociais.

Nesse contexto, os autores acenam para a importância que o teatro exerce sobre criar representações artísticas para a superação da herança fatalista social, do lixo que herdamos. A partir de toda a dor, por meio das brincadeiras, cria-se algo novo, visando reconstruir novas narrativas em nossa vida, em nossos sentimentos, fator que redimensiona, fortalece e cria oportunidades para superação, ao se olhar a vida com outros olhos. Criar, brincando com histórias vividas e contadas; redimensionar novos finais, indicam, para Newman e Holzman (1993), que os resultados podem ser levados para fora dos palcos, para a realidade da vida.

A combinação desses exercícios de teatrar e Brincar traz ao ser humano a possibilidade de não se conformar com o determinismo sócio-histórico, mas sim de criar novos desfechos e redimensioná-los para contextos dentro e fora dos palcos.

A próxima seção apresentará, nessa direção, os conceitos de Multiletramentos e Multiletramento Engajado, relevantes para esta pesquisa, por contribuirem na ampliação de possibilidades de ação visando à transformação de contextos colonizados.

2.4 Multiletramentos e Multiletramento Engajado: Instrumentos para ampliar possibilidades de ação e transformação de contextos colonizadores

O propósito desta seção consiste em discutir de que maneira a Pedagogia dos Multiletramentos (New London Group, [1996] 2000) e o Multiletramento Engajado (Liberali, 2022) favorecem a construção de formas equânimes de existência e redução de desigualdade social, em contextos escolares.

O contexto do mundo moderno globalizado atual, alicerçado por uma política colonial neoliberal estrutural, produziu formas desumanas e excludentes de existência, sob a égide da hegemonia eurocêntrica, conduzidas por uma forma unilateral de ver, ser, produzir conhecimento e existir no mundo. Nessa perspectiva, a instituição escolar contribuiu para reforçar essa estrutura colonial de mentes, corpos e almas. Para isso, foram utilizadas práticas de letramento que privilegiaram a gramática estrutural e fragmentada do contexto sócio-histórico-cultural. Nesse cenário, ao professor restaram o papel de mediador dos saberes constituídos pelo livro didático e a reprodução de um currículo estruturado sob a égide colonial.

De acordo com o New London Group ([1996] 2000), o “*back-to-basics*” (volta ao básico) não sustenta toda a diversidade existente na realidade, o que favorece a

manutenção de desigualdades sociais. Os autores sustentam que, mesmo com toda a experiência dos professores, somada à boa vontade de ensinar e ao investimento financeiro para a instituição de novas abordagens, tais aspectos não são suficientes para reduzir as desigualdades sociais. Então, isso restringe a um grupo seletivo as oportunidades de uma vida melhor.

Nesse sentido, de acordo com o New London Group ([1996] 2000), as novas tecnologias trouxeram mudanças na forma de atuar e de se relacionar com o conhecimento. Isso, segundo os autores, permitiu que somente uma pequena parcela da população tivesse acesso às riquezas e às condições de vida favoráveis ao desenvolvimento humano. Uma vez que as formas tradicionais de ensino do letramento são excludentes e seletivas, elas mantêm, à margem dos direitos à educação e à cidadania plena, uma grande parcela da população mundial.

Para o New London Group ([1996] 2000), é necessário que haja uma mudança estrutural no ensino, a fim de contemplar as necessidades da aprendizagem e a pedagogia do letramento no mundo contemporâneo. Assim, é digno de nota que a abordagem funcional do letramento restringe o acesso aos diferentes meios de atuação no mundo, uma vez que os sujeitos não se encontram preparados para construir sentidos e significados por meio de diferentes recursos tecnológicos. Apesar de poderem até saber utilizar as ferramentas digitais e recursos multimodais, eles não foram preparados pela escola para produzir sentidos que alicercem formas de atuação no mundo moderno, complexo e global, a fim de transformar mazelas e precariedades existentes no contexto sócio-histórico-cultural.

Para isso, os pesquisadores integrantes do New London Group ([1996] 2000) argumentam que os Multiletramentos possibilitam criar recursos para superar os desafios emergentes da realidade escolar, uma vez que abrangem as diversidades multicultural, linguística e multimidiática, assim como os diferentes modos de significar, a fim de promover equidade e ampliar condições de atuar no mundo, enxergar a forma como se estrutura o contexto social emergente e suas necessidades, para, então, criar condições de superação dessas limitações (Feire, 2019). Os autores acenam para a necessidade de ser superada a visão de letramento fundamentada em um prisma canônico,

[...] centrado apenas na língua e, geralmente, em uma forma nacional e singular de uso da língua, concebida como um sistema estável,

baseado em regras e no domínio da correspondência entre letras e sons (New London Group, [1996] 2000, p.106).

De acordo com os autores, fundamentados em Dewey (1916-1966), a escola como instituição, exerceu a função assimilatória, a fim de homogeneizar as diferenças culturais e preparar os alunos para o mercado de trabalho em indústrias.

Todavia, na contramão dessa proposta, os autores argumentam que a pedagogia dos Multiletramentos fundamenta-se em uma forma ampliada de diversos modos de representação da realidade, pois foca nas diversidades local e global, amplia a visão de mundo, por meio de recursos tecnológicos e linguísticos multidiversos. Com isso, o New London Group ([1996] 2000) chama a atenção para que as salas de aulas exerçam a função de reverter o processo assimilatório, por meio da valorização das diferenças e dos diferentes discursos, subjetividades e linguagens.

Da mesma forma, segundo o New London Group ([1996] 2000), o currículo necessita abordar os diferentes discursos, registros, subjetividades e linguagens, de forma a usá-los como recurso para a aprendizagem. Isso nos chama a atenção para a questão da necessidade de transformação do ensino, com vistas à mudança social, respaldada por diferentes fatores, como as vidas pública, profissional e privada de um cidadão, enquanto membro de uma comunidade.

Com base nessa proposta formativa, o Multiletramento Engajado (Liberali, 2022), fundamentado em Marx e Engels ([1987] 2007, p.26) sobre a vida que se vive, agrega uma leitura crítica da realidade, com valores expressivos quanto à luta política e social, que se consolidam por meio de práticas pedagógicas insurgentes, com vistas à construção de práticas de ensino-aprendizagem que vão em busca da justiça social e em prol do bem viver (Liberali; Mazuchelli; Modesto-Sarra, 2021b). Além disso, baseia-se em práticas pedagógicas alicerçadas na realidade emergente, ou seja, práticas que operam inicialmente por meio da imersão na realidade, a partir da qual, de acordo com as autoras, as atividades da vida tornam-se elementos de análise, reflexão, avaliação e transformação de contextos historicamente determinados.

Nesse sentido, de acordo com as autoras, o Multiletramento Engajado expande o processo de Prática Situada proposta pelos Multiletramentos, propiciando aos educandos que vivenciem situações significativas em suas realidades (Liberali;

Mazuchelli; Modesto-Sarra, 2021b). Por meio de tais situações, os sujeitos se submetem a um processo de imersão na realidade, segundo Freire (2019) e à luz de Vygostsky ([1930] 2007), momento em que expandem a compreensão sobre estas, a partir do contato com diversos saberes. Assim, essas vivências são manifestadas e analisadas por meio das diferentes linguagens multimodais, representadas por múltiplas manifestações, ou por distintos modos de significar. Nesse contexto semiótico, os sujeitos são inseridos em um processo de emersão da realidade e é por meio dela que é realizada a análise crítica de situações-limite. Desse modo, é possível que haja um posicionamento crítico, de maneira coletiva, para que tais sujeitos tenham condições para atuarem diante da realidade.

Em face a esses fundamentos, Liberali (2022) argumenta que as Multiculturalidades possibilitam aos estudantes atuarem com base em diversas formas de compreender a realidade, a partir da soma de subjetividades. Nesse sentido, ao entrelaçar diferentes pontos de vista, ampliam e ressignificam a forma de enxergar a realidade sócio-histórica, por meio da troca de saberes ressignificados. Essas multiculturalidades revelam as subjetividades, as trocas, os diferentes olhares sobre o mundo e suas problemáticas. Nesse enquadre, estão os saberes advindos de diversos campos do saber, como o lócus social, territorial, epistemológico, bem como aqueles relacionados a gênero, idade, valores, entre outros. Quando articulados a um contexto sociointerativo, rompem com o monólogo e a inércia do conhecimento estático, autoritário, encapsulado no livro didático e na realidade castradora.

Nesse sentido, Freire (1997) salienta que a emersão da realidade, a partir da construção da visão libertadora de educação, imprime uma consciência crítica, um olhar clínico sobre as mazelas sociais que a constituem. Para a emersão dessa realidade, é necessária a conjugação de diferentes visões de mundo, saberes, formações, histórias individuais e coletivas, constituídas e fundamentadas pela multiculturalidade (Liberali, 2022), por meio da qual se realiza o estudo detalhado da realidade, em que são conjugadas concepções epistemológicas e conhecimentos de mundo somados à análise dessa realidade. A partir disso, são construídas propostas para a intervenção e a superação do estado opressor presente na realidade.

Emerge, a partir desse quadro, o processo de inserção na realidade, em que os sujeitos planejam, coletivamente, novas formas de superação das situações-limite, uma vez que conseguem visualizar um futuro diferente daquele herdado pelo

determinismo sócio-histórico. Desse modo, compreendem que a sua existência como construtores de uma nova forma de vida mais equânime dependerá da resistência e da luta pela formação de algo novo, ou seja, daquilo que ainda não existe, mas é possível acontecer. Assim, ganha forma o Inédito Viável.

Ações dessa natureza inserem-se no processo de Generalização Crítica da Realidade, na perspectiva do Multiletramento Engajado (Liberali, 2022), que visa à análise dos dados conceituais e avança sobre o quadro de Instrução Evidente (New London Group [1996] 2000) – o qual analisa os conteúdos conceituais – e sobre o Enquadramento Crítico (New London Group, [1996] 2000) – que interpreta esses conceitos e os ressignifica à luz da realidade sócio-histórica.

Logo após, inicia-se o processo de Produção de Mudança Social (Liberali, 2022), ou Prática Transformada (New London Group, [1996] 2000). Os sujeitos, inseridos em um contexto crítico e colaborativo, refletem sobre as necessidades emergentes na realidade imediata, posicionam-se criticamente diante dela e propõem reconstruí-la, a partir da contextualização de situações imaginárias propostas pelas performances do Brincar (Vygotsky, [1930] 2007).

De acordo com Liberali, Mazuchelli e Modesto-Sarra (2021), por meio de práticas pedagógicas e do Brincar, os sujeitos, engajados na reflexão crítica sobre a realidade, constroem possibilidades de transformação do contexto no qual se encontram inseridos, uma vez que o Brincar, a partir de regras fundamentadas em atividades sociais e em situações imaginárias (van Oers, 2013), permite que os sujeitos tenham a liberdade para construir colaborativamente ideias para além da realidade concreta, favorecendo o avanço para outros contextos capazes de apresentar soluções para a transformação da realidade opressora determinada historicamente.

Tendo em vista esse referencial teórico, a próxima seção apresentará o Programa Digitmed e o contexto sócio-histórico a partir do qual desenvolveu suas atividades⁴ até o ano de 2019. Apresentará ainda, na perspectiva do Programa Digitmed, a necessidade da constituição do Inédito Viável (Freire, 2019) como base para a formação de uma sociedade decolonial, justa e democrática, ressaltando de que forma o Brincar e as performances possibilitam a realização do Inédito Viável.

⁴ A relação entre o Programa Digitmed e o Teatro do Oprimido será detalhada na seção de Análise e Discussão dos Resultados.

3 PROGRAMA DIGITMED

O Programa Digitmed surgiu em 2013 como projeto internacional, financiado pelo *Interchange Project Marie Curie International Research Teams – European Union FP7* (IRSES) (2012-2014), coordenado por Michalis Kontopodis. Fundamentou-se, desde sua origem, nas concepções teóricas e filosóficas do Inédito Viável (Freire, 2019), na concepção vygotskyniana de zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, [1930] 2007), e na perspectiva de Pesquisa Crítica de Colaboração (Magalhães, 2011; Liberali; Mazuchelli, Modesto-Sarra, 2015), cujo propósito consiste em desenvolver pesquisas com foco na influência das mídias digitais sobre jovens em situação de vulnerabilidade. A partir disso, pretendia-se observar de que maneira as mídias digitais contribuíram para o desenvolvimento de mobilidade social desses sujeitos.

De acordo com Liberali (2017)⁵, as pesquisas, nesse programa internacional, foram realizadas em diversos países no mundo, como Grécia, Inglaterra, Alemanha, Índia e Brasil. A partir delas, foram abordas problemáticas sociais, como a questão do estupro desenvolvido na Índia. A Rússia desenvolveu estudos sobre a forma como jovens com deficiência utilizavam as mídias sociais como recurso de sobrevivência. No Brasil, Liberali (2017)⁶ apontou que o foco das pesquisas manteve-se na visão dos alunos sobre a introdução das mídias no contexto escolar, e argumentou que os resultados indicaram que professores e alunos desempenharam o papel de reprodutores de conhecimentos, tendo sido aplicadas práticas pedagógicas que não favoreciam a transformação de ambos os atores.

Entre os anos de 2015 e 2017 o projeto foi renomeado para **Digit-M-Ed Hiperconectando Brasil: Transformando o ensino-aprendizagem**. Durante esse período, desenvolveu parcerias com escolas de vários Estados no Brasil, como Piauí, Ceará, Rio de Janeiro, nos quais foram realizadas pesquisas, resultando em dissertações, teses, artigos, ensaios, livros, dentre outros documentos (Liberali, 2017)⁷. De acordo com Meaney (2024), foi realizada também a formação de

⁵ Comunicação oral em evento do Programa Digitmed, realizado no Auditório da PUC-SP, em 18 de Março de 2017.

⁶ Comunicação oral em evento do Programa Digitmed, realizado no Auditório da PUC-SP, em 18 de Março de 2017.

⁷ Comunicação oral em evento do Programa Digitmed, realizado no Auditório da PUC-SP, em 18 de Março de 2017.

formadores, com o propósito de promover a desencapsulação curricular, a partir de um trabalho crítico e colaborativo visando à transformação da comunidade.

Alicerçado pela perspectiva teórica e filosófica dos Multiletramentos (New London Group, [1996] 2000), o Programa Digit-M-Ed desenvolveu atividades, junto a alunos surdos e ouvintes, de escolas do Ensino Fundamental, Médio e Superior, públicas e privadas, intérpretes de Libras, gestores, coordenadores, supervisores, pais e membros da comunidade escolar, a fim de construir conhecimentos mútuos e de forma simétrica, visando a um currículo desencapsulado, no qual os saberes da realidade sócio-histórica se integram aos conhecimentos desenvolvidos pela escola e vice-versa, em uma corrente de transformação mútua, ininterrupta.

No ano de 2017, o tema **Nosoutros / Nós mesmos** foi selecionado em decorrência das problemáticas evidenciadas pelos efeitos da Globalização no mundo, o que influenciou as formas de ser, estar, pensar e atuar dos sujeitos no mundo. Nesse ótica, o multiculturalismo recebeu destaque nesse projeto, tendo em vista a necessidade de se considerar a realidade plural, multicultural trazida pelas mídias sociais, de maneira a proporcionar práticas pedagógicas que provocassem reflexão crítica e mobilidade.

Ademais, segundo Liberali (2019b), esse tema principal surgiu devido à influência, sobre alguns pesquisadores do programa, das obras “Ourselves”, do fotógrafo brasileiro Bob Wolfenson, em 2017, as quais provocaram reflexões sobre o comportamento de pedestres durante a travessia de ruas em Nova York. De acordo com a autora, as fotografias chamavam atenção para questões que as tornavam singulares e plurais ao mesmo tempo.

Ao argumentar sobre trabalhos realizados nos anos anteriores, pelo Projeto, Liberali (2019b) salientou o interesse dos participantes para o desenvolvimento de estratégias em debates sobre problemas da realidade sócio-histórica, destacando a necessidade de serem trabalhados recursos argumentativos e contra-argumentativos, que os habilitassem a empregá-los na realidade de sua vida. Além disso, ressaltou as discussões realizadas sobre mobilidade urbana; as problemáticas apresentadas como atividades ilícitas foram fatores considerados centrais para as discussões sobre a questão “ocupar a cidade”, trabalhada pelo grupo.

A primeira proposta de ensino do ano de 2017, sobre a qual se desenvolve esta pesquisa, abordou o acontecimento do Carnaval na Praça Roosevelt, e está alicerçada nos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular de

Geografia, abrangendo diferentes regiões/zonas – lugar, espaço e território –, além da linguagem, apoiada em questões voltadas à apresentação e ao desenvolvimento de pontos de vista.

Quadro 3: Carnaval na Praça Roosevelt

Carnaval na Praça Roosevelt	• Geografia: diferentes regiões/zonas: lugar, espaço e território. Identidade, expansão: centro da cidade e periferia, políticas públicas) • Linguagem: apresentar e apoiar pontos de vista.
-----------------------------	---

Fonte: Liberali (2019).

No período entre 2018 e 2019, segundo Liberali (2017)⁸, o projeto foi renomeado para **Programa Digitmed: a construção de espaços vividos para o desenvolvimento da mobilidade**. Segundo Meaney (2024), nesse momento, o projeto apresentou o objetivo de promover a desencapsulação da aprendizagem e o desenvolvimento da mobilidade entre os participantes, contribuindo, assim, para a expansão de repertórios e a ação e transformação de territórios multidiversos.

De acordo com Liberali (2017)⁹, os saberes produzidos no Programa Digitmed estão entrelaçados aos acontecimentos/problemas presentes no mundo. Nessa perspectiva, os componentes curriculares propostos pela Base Nacional Comum Curricular são ressignificados com o propósito de transformar os modos dos sujeitos serem e agirem no mundo, repercutindo essas ações transformadoras em suas comunidades. Nesse sistema, o programa Digitmed integra-se à escola e à comunidade, que, de forma recíproca, unem-se, modificam-se simultaneamente, numa corrente ininterrupta (Amaral, 2018). Para isso, de acordo com Liberali (2019b), eram organizadas reuniões semanais, nas quais participavam cerca de vinte pesquisadores e interpretes de Libras, a fim de planejar e refletir sobre atividades realizadas com professores, nas escolas.

Segundo a autora, quinzenalmente, eram realizadas reuniões, aulas ou projetos, desenvolvidos de acordo com a disponibilidade das escolas. Além disso, Liberali sinaliza a organização e a realização de aulas ou projetos em que alunos, professores, coordenadores e gestores participavam de forma coletiva. Com isso,

⁸ Nesse período, o Programa Digitmed recebeu incentivo à Pesquisa de diversas instituições, como FAPESP, CNPQ, Plano de Incentivo à Pesquisa (PIPEq-PUCSP), GR LACE, entre outros.

⁹ Comunicação oral em evento do Programa Digitmed, realizado no Auditório da PUC-SP, em 18 de Março de 2017.

havia eventos científicos, a partir dos quais eram apresentados os resultados das atividades realizadas por pesquisadores/organizadores do projeto.

Mensalmente, também foram organizados encontros no Auditório da PUC-SP, contando com cerca de 80 participantes. De acordo com a autora, cada escola encaminhava 10 participantes, dentre os quais encontravam-se diretores, professores, alunos, coordenadores, pais e membros da comunidade escolar.

O quadro apresentado abaixo foi elaborado com base em Liberali (2019b), e Meaney (2024); apresenta as Atividades Sociais (Liberali, 2009) e Multiletramentos (New London Group, [1996] 2000) como instrumentos para a organização do currículo desenvolvido pelo Programa Digitmed, a partir de 2013.

Quadro 4: Atividades Sociais e Multiletramentos no Programa Digitmed

Ano	Multiletramentos	Atividades Sociais
2013	Multimodalidade, multiculturalidade e multimídia	• Demonstrando posições • Qualidade de vida
2014	Prática situada; Instrução explícita; Enquadramento Crítico e Prática Transformada	• Identidade escolar • O que fazer com o lixo • Criação de filmes sobre realidades escolares • Cuidando do lixo
2015	Atividade social como organizador curricular	• Ir a festas • Movendo-se pela cidade • Questões de gênero
2016	Brincar como os organizadores de práticas escolares	• Diferenciação – questões públicas e privadas • Fazendo e mantendo amigos
2017	"Nos outros"/nós mesmos Argumentação como meio para interações dialógicas)	• Ocupando a cidade
2018	Resistir-expandir em paisagens compartilhadas	• Arquitetar intervenções no bairro
2019	Desigualdade social	• Participar da vida cultural

Fonte: Liberali (2019b); Meaney (2024).

Em 2020, em razão da pandemia da Covid-19, o Programa Digitmed sofreu alterações em seu formato, sendo reconfigurado para atuar totalmente online. Nesse

contexto emergente, surgiram as **Brincadas**¹⁰. De acordo com Meaney (2024), a habilidade com o uso das multimídias contribuiu para que fossem organizadas estratégias para a criação de ações interativas à distância. Além disso, a autora salienta que as programações desse novo projeto estiveram focadas essencialmente em questões relevantes para o contexto emergencial, como necessidade de adaptação à educação a distância, dificuldades de acesso à alimentação e a outros recursos básicos de higiene; apoio psicológico, dentre outros.

A próxima subseção apresentará o contexto sócio-histórico-cultural no qual emergiu o conflito entre polícia e foliões, durante o Carnaval na Praça Roosevelt, região central da cidade de São Paulo.

3.1 O Programa Digitmed e o Carnaval na Praça Roosevelt

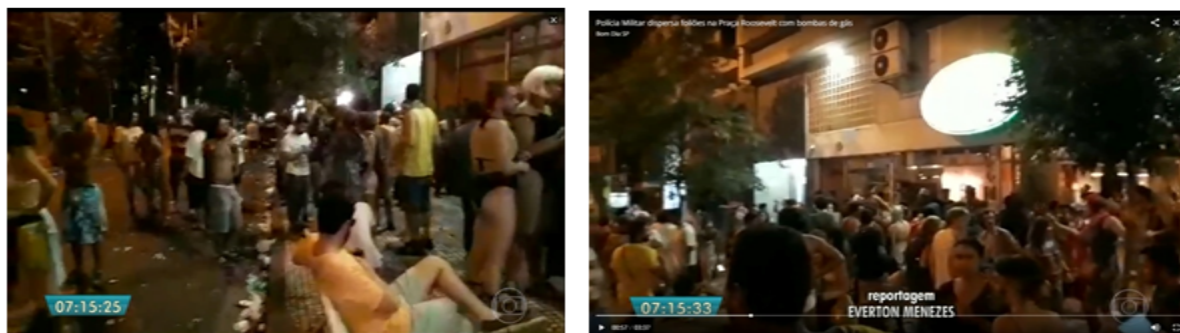
Em 2017, a cidade de São Paulo foi cenário de atividades culturais, dentre as quais, festas de rua e bloquinhos de Carnaval ocorreram em diferentes espaços, onde foliões fantasiados festejaram e dançaram, ao som de músicas contagiantes.

Na noite de terça-feira, 28 de fevereiro de 2017, a Polícia Militar do Estado de São Paulo foi acionada por moradores da Praça Franklin Roosevelt, localizada na região central da cidade de São Paulo, em razão do barulho e das constantes “perturbações do sossego”.

As imagens seguintes apresentam o momento em que os foliões festejavam o Carnaval.

¹⁰ De acordo com Meaney (2024), o Projeto Brincadas surgiu no contexto pandêmico provocado pelo COVID-19, com o objetivo de atender as demandas provocadas pela disseminação do coronavírus, pelo isolamento social e crise global. Sob a coordenação da Prof^a Dr^a Fernanda Liberali, as Brincadas foram criadas pelos integrantes do grupo de pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE), pelos pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) e Educação: Formação de Formadores (Formep), da PUC-SP. São sujeitos das atividades alunos e ex-alunos da PUC-SP, e integrantes de outras instituições de ensino e pesquisa. Disponível em: <https://prosped.com.br/noticias/projeto-brincadas>. Acesso em: 20 jan. 2024.

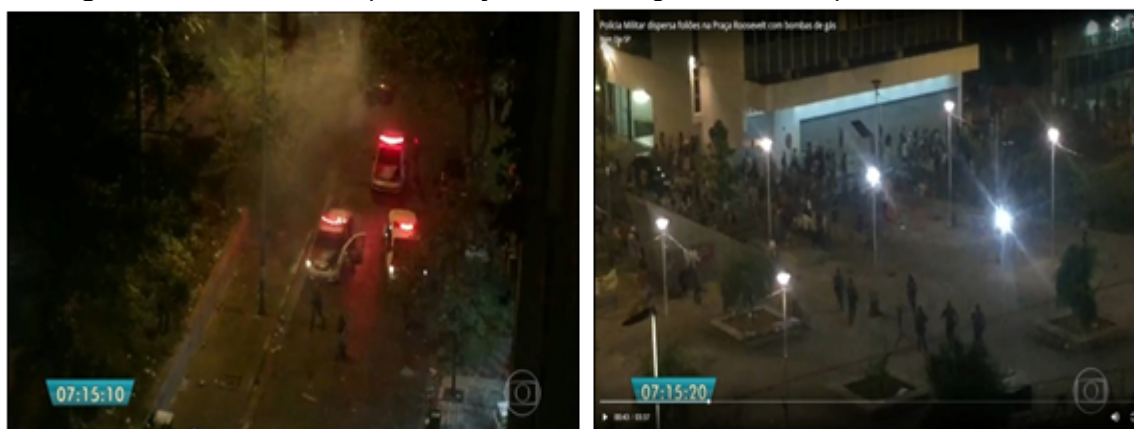
Figura 1: “Perturbação do sossego” em período de Carnaval



Fonte: Rede Globo (2017), vídeo postado em (01/03/2017)¹¹

De acordo a revista *Isto é Dinheiro* (2017), a corporação recebeu o chamado de “perturbação do sossego”. Relatos de policiais militares informam que foram recebidos na Praça a “garrafadas”. As imagens abaixo apresentam o momento em que a Polícia Militar de São Paulo (PMSP) dispersa os foliões com bombas de gás, na Praça Roosevelt, Centro de São Paulo.

Figura 2: Denúncia de “perturbação do sossego” durante o período de Carnaval



Fonte: Rede Globo (2017), vídeo postado em (01/03/2017)¹²

Em contrapartida, o **G1** (2017) divulgou relatos de moradores que testemunharam flashes e arremessos de mais de dez bombas pelos arredores da Rua Augusta e da Rua Martins Fontes, a fim de dispersar a multidão.

A figura 3, apresentada pela Reportagem do G1, ilustra o momento em que foliões são atingidos por bombas de gás lacrimogêneo.

¹¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/carnaval/2017/noticia/pm-dispersa-folhoes-com-bombas-de-gas-na-praca-roosevelt-no-centro-de-sp.ghml>. Acesso em: 20 jan. 2024.

¹² Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/carnaval/2017/noticia/pm-dispersa-folhoes-com-bombas-de-gas-na-praca-roosevelt-no-centro-de-sp.ghml>. Acesso em: 20 jan. 2024.

Figura 3: PMSP dispersando foliões com bombas de gás lacrimogêneo

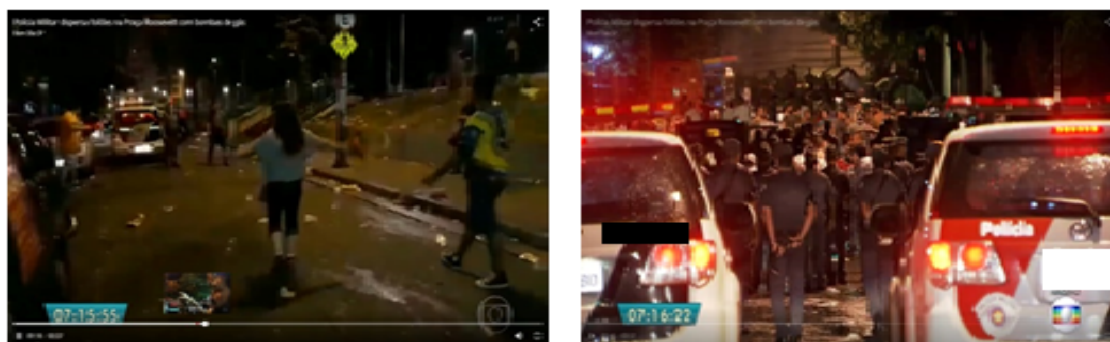


Fonte: Rede Globo (2017), vídeo postado em (01/03/2017)¹³

O artigo da revista *Isto é Dinheiro* (2017) noticiou que houve muitos relatos de moradores, que confirmaram o excesso da ação da Polícia Militar contra os foliões. Somado a isso, encontra-se a declaração do ex-secretário municipal de Saúde da gestão de governo do Prefeito Haddad (PT), que, em suas redes sociais, criticou o excesso da ação da Polícia Militar, com o uso de violência para dispersar a população na terça-feira de Carnaval.

A figura 4, a seguir, apresenta o momento do encontro entre os policiais e os foliões.

Figura 4: Confronto entre PMSP e foliões durante período de Carnaval, em São Paulo



Fonte: Rede Globo (2017), vídeo postado em (01/03/2017)¹⁴

Após o incidente, no dia 07 de fevereiro da cidade de São Paulo, *O Estado de Minas* (2017), apresentou uma manchete divulgando a portaria publicada pelo

¹³ Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/carnaval/2017/noticia/pm-dispersa-folhoes-com-bombas-de-gas-na-praca-roosevelt-no-centro-de-sp.ghml>. Acesso em: 20 jan. 2024.

¹⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/carnaval/2017/noticia/pm-dispersa-folhoes-com-bombas-de-gas-na-praca-roosevelt-no-centro-de-sp.ghml>. Acesso em: 20 jan. 2024.

Diário Oficial da Cidade, que noticiou medidas proibitivas do uso da Praça Roosevelt por blocos de Carnaval.

A portaria apresentada confirmou que foram considerados questionamentos dos moradores a respeito do não cumprimento do Programa de Silêncio Urbano (PSIU) à Lei nº 15.133, de 2010. Com essas medidas, os cinco principais blocos de Carnaval da cidade de São Paulo, que iniciavam e finalizavam as apresentações na Praça Roosevelt, foram proibidos de atuar no local.

Conflitos e contradições ocorridos durante o Carnaval na Praça Roosevelt, em 2017, desencadearam o tema das atividades e discussões desenvolvidas no primeiro encontro do Programa Digitmed, realizado no dia 18 de março de 2017, cujo objetivo geral, conforme Liberali (2019b) consistia em analisar a ocupação urbana na cidade de São Paulo, a partir da reflexão sobre a questão: “A Praça Roosevelt deveria ser um espaço livre para as celebrações do Carnaval?”

Segundo a autora, as atividades foram iniciadas a partir de pesquisas e utilização de materiais diversos, por meio dos quais os sujeitos analisaram as diferentes formas de opressão ocorridas durante o evento, propondo soluções para o problema.

Essas atividades desencadearam a construção de performances, as quais apresentaram cenas do Carnaval de São Paulo, registrando, por meio da arte, os conflitos ocorridos durante a festa. Tais performances provocaram reflexões sobre a realidade retratada, expandindo-as em direção ao processo de Construção Crítica de Generalizações, proposto pelo Multiletramento Engajado (Liberali; Mazuchelli, Modesto-Sarra, 2021b). Para isso, foram utilizadas multimodalidades e multimídias. Dentre estas, destacam-se reportagens, cartas, leis e multimídias, como livros digitais, mapas, páginas do Facebook, dentre outros instrumentos. Segundo as autoras, os participantes realizaram pesquisas na internet, utilizando diferentes fontes, materiais e recursos variados, a fim de analisar as situações de opressão e violência, e, assim, propor possibilidades de superação dos problemas ocorridos durante o Carnaval de 2017.

As autoras argumentam, ainda, que os participantes expandiram o processo de compreensão crítica sobre a realidade, por meio do acesso aos múltiplos pontos de vista. Trabalharam com conceitos de identidade, memória, espaço, expansão, dentre outros.

A seção seguinte apresentará a metodologia da pesquisa , bem como a Pesquisa Crítica de Colaboração (Magalhães, 2011), abordagem teórico-metodológica que sustenta a investigação desenvolvida.

4 METODOLOGIA

O mundo colonizado historicamente pela necropolítica, sustentado pela violência racial e por desigualdades, conseqüentemente, determina o futuro, a qualidade de vida e a morte da população marginalizada.

Tendo em vista a situação de opressão e a desesperança existente neste momento pandêmico, de guerra, de manifestação da violência em suas diversas formas, esta pesquisa está inserida na perspectiva de Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (Magalhães, 2011), por compreender uma ação coletiva e colaborativa dos sujeitos, movidos pelo desejo de superação de situações-limite determinadas por um mundo colonizado, constituído pela desigualdade social, e pela hegemonia racial.

4.1 Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol)

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, está inserida na perspectiva de Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (Magalhães, 2011), por abranger um caráter teórico e metodológico dialético e dialógico, de intervenção em contextos historicamente determinados por realidades limítrofes. Também por apoiar-se em conceitos filosóficos fundamentados na Teoria Sócio-Histórico-Cultural, que favorecem a investigação de práticas pedagógicas possibilitadoras de transformação de sujeitos em uma relação recíproca com o meio em que estão inseridos.

Nesse sentido, esta pesquisa pretende investigar de que forma as performances e o Brincar favoreceram a construção do Inédito Viável no Programa Digitmed, em 18 de março de 2017. Para isso, a inserção em um contexto de pesquisa crítica de colaboração amplia a visão sobre o papel desempenhado pelos sujeitos participantes da pesquisa, como professores, coordenadores, gestores, supervisores, alunos surdos e ouvintes, interpretes de Libras, pesquisadores e demais membros da comunidade, que desempenham a função de formadores mútuos, por meio de um movimento simétrico de construção dialética, dialógica, crítica e colaborativa de contradições, conflitos e superações de situações-limite presentes na realidade.

Nesse enquadre, Magalhães (2011), fundamentada em Vygotsky ([1930] 2007), a respeito do papel político do professor como formador para a superação de

situações opressoras enraizadas no contexto escolar e na realidade da vida, argumenta que, quando os conhecimentos produzidos na escola estão interligados à realidade, há, conseqüentemente, uma promoção da construção da cidadania crítica.

Assim, a PCCol torna-se um instrumento de análise de pesquisa científica. Está fundamentada em conceitos teórico-metodológicos nos quais a linguagem destaca-se como instrumento de transformação do sujeito e do contexto em que se encontra inserido, de modo recíproco e engajado com a realidade (Magalhães, 2011). Nessa perspectiva, a maneira como a linguagem é orquestrada sob as funções dialética e dialógica, permeada por contradições que favorecem o desenvolvimento dos sujeitos como agentes questionadores e formadores, criticamente atuantes diante do objeto analisado, promovem novas formas de pensar, e, conseqüentemente, contribuem para a transformação de contextos e realidades opressoras. Nessa direção, transformam-se a si mesmos, em um movimento de transformação contínua e recíproca do ser, do saber e do agir no mundo (Magalhães, 2011, Stetsenko, 2011) estruturado por injustiças e desigualdades sociais.

De acordo com Magalhães (2011, 2009), a Pesquisa Crítica de Colaboração, alicerçada nos fundamentos de Vygotsky ([1930] 2007), concebe a linguagem como mecanismo de interação social e de produção de significados. Segundo a autora, essas ideias encontram-se respaldadas no monismo spinozano ([1677] 2011) e no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels (1845-46), que compreendem a formação humana inserida em um movimento dialógico e dialético de tornar-se, mediado pela linguagem, como mecanismo que engendra práticas sociais transformadoras de contextos.

É nessa linha que esta pesquisa propõe-se a analisar o lócus de enunciação e produção de sentidos e significados constituídos de forma multimodal pelas performances e o Brincar, realizadas no Programa Digitmed, no ano de 2017, a fim de compreender se e de que modo os sujeitos interactantes ultrapassaram as barreiras limitantes impostas pela realidade concreta; a fim de produzir, coletar e analisar conhecimentos, e ressignificá-los à luz da teoria sócio-histórico cultural. Assim, à medida que se produz novos olhares sobre contextos limitantes e opressores existentes no mundo, propõe-se novas possibilidades de transformação de vidas e saberes historicamente constituídos pelo colonialismo global.

A próxima seção apresentará a metodologia de produção, análise e coleta de dados, fundamentada pelas ações de Descrever, Informar, Confrontar e Reconstruir (Liberali, 2018) relacionadas aos eventos realizados pelo Programa Digitmed.

4.2 Procedimentos de produção, coleta, seleção e análise de dados

Por considerar esta pesquisa fundamentada nos preceitos teóricos e metodológicos propostos pela TASHC e pela PCCol, buscou-se, então, organizar os dados para alcançar os objetivos propostos e, desse modo, foi necessário compreender de que forma a linguagem materializada multimodalmente durante as performances e o Brincar no Programa Digitmed, em 2017, atuou como instrumento dialógico e dialético de constituição dos sujeitos em uma ação interventiva no contexto sócio-histórico-cultural (Magalhães, 2011; Liberali, 2018; 2019b), contribuindo com um movimento de transformação tanto dos participantes, quanto do contexto que a constituiu. Para isso, foi essencial discutir o referencial teórico e metodológico referentes à linguagem da reflexão crítica, especificamente com foco nas ações de *Descrever*, *Informar*, *Confrontar* e *Reconstruir*, propostas por Smyth (1992), discutidas por Liberali (2018).

De acordo com a autora, fundamentada em Dolz e Schneuwly (1994), a ação de *descrever* permite a visualização dos acontecimentos ocorridos durante o evento, ou a mímise dessas ações, situadas no tempo (Liberali, 2018). Nesse sentido, descrevo o contexto sócio-histórico, de forma a identificar o papel social que este e também os sujeitos desempenham na escola, além da maneira como utilizam a linguagem como instrumento de interação/constituição de possibilidades de atuação sobre o meio.

Para a ação de *informar*, Liberali (2018) argumenta é que necessário apresentar os preceitos teóricos e metodológicos, a partir dos quais a pesquisa encontra-se fundamentada. Nesse sentido, apresento generalizações com base nas teorias do Multiletramento Engajado (Liberali; Mazuchelli, Modesto-Sarra, (2021b), do Brincar, (Vygotsky, [1930] 2007) e do Inédito Viável (Freire, 2019), propostas com o intuito de observar de que forma as descrições realizadas mostram como o Brincar possibilita a decolonialidade curricular, com vistas a investigar a maneira que estes fundamentos substanciam e engendram a realidade projetada no evento analisado.

Nesta pesquisa, a ação de *confrontar* focaliza as correntes filosóficas, políticas e ideológicas colonizadoras, que permeiam a realidade e constituem-se como estrutura social determinante de vidas e contextos, obstruindo caminhos a serem percorridos pelos sujeitos. O foco recairá nas ações de confrontar, a fim de analisá-las à luz dos conceitos teóricos e metodológicos decolonizadores e desencapsuladores.

Dessa maneira, a linguagem multimodal operada durante o evento, e visibilizada pelas descrições, refletirá a realidade colonizadora subjacente, que determina situações-limite da realidade, possibilitando que sejam discutidas e analisadas por diferentes ângulos.

De acordo com Liberali (2018), a ação de *reconstruir* pressupõe ofertar novas alternativas para a efetivação de novas ações. Para isso, a autora argumenta que é preciso olhar para o contexto escolar e para a compreensão do grupo que o compõe, a fim de discutir e criar possibilidades ligadas à construção de alternativas para agir.

Nesse sentido, nesta pesquisa, por meio das performances e do Brincar, a ação de *reconstruir* – apontada nas Considerações Finais a partir de breve apresentação de artigos produzidos por membros do LACE, que destacam também o Programa Digitmed – significa refletir sobre situações de exploração, opressão e desigualdade concretizadas na realidade sócio-histórica e, por meio de práticas pedagógicas decolonizadoras, construir novas possibilidades de pensar, atuar e agir no mundo colonizador e colonizado, oferecendo condições de refletir, a partir de diferentes ângulos, sobre a realidade e construir, de maneira crítica, colaborativa e criativa, novas formas de viver, equânimes e justas.

A próxima seção discorrerá sobre os critérios de Credibilidade e Ética desta pesquisa. Resumidamente, abordará o contexto sócio-histórico em que surgiu o tema. Logo após, será apresentado o percurso de atividades acadêmicas, bem como o número protocolar do Parecer de Ética e Credibilidade¹⁵.

¹⁵ Em Anexo, após as Referências, apresento o Parecer de Ética e Credibilidade.

4.3 Credibilidade e ética

Esta seção apresenta o propósito de mostrar as contribuições das disciplinas cursadas, Seminários, Congressos, publicações de capítulos de livros, escrita de artigos, projetos e orientações relacionados à produção desta pesquisa.

Esta tese teve início no segundo semestre de 2020, e, ao longo do curso de quatro anos, houve contribuições dos pesquisadores do Grupo LACE e do Projeto Brincadas.

Ao decorrer dos anos, tive a oportunidade de participar das disciplinas semanalmente, e de Seminários de Orientação realizados mensalmente, ministrados pela Prof^a Dr^a Fernanda Liberali, que, com competência e amorosidade freireana, conduziu-me, com olhar atento, ao universo do conhecimento.

Esta pesquisa foi submetida às miniquificações, que consistem em momentos de leitura compartilhada, nas quais os pesquisadores do grupo LACE e do Projeto Brincadas contribuíram com sugestões, a partir da leitura atenta e enriquecedora, apontando ampliações, correções e transformações sobre o objeto de estudo.

Para a realização deste momento, esta pesquisa foi compartilhada via aplicativo WhatsApp do Grupo de Estudos Fe-orientandos, por meio do qual os pesquisadores tiveram acesso à leitura, deixando seus comentários e sugestões.

O exame da primeira qualificação foi realizado no dia 22 de março de 2023, com a participação das Professoras Dr^a Emília Cipriano e Dr^a Viviane Carrijo, as quais, em colaboração com a Prof^a Dr^a Fernanda Liberali, orientaram e enriqueceram a construção desta pesquisa.

A participação no projeto Digitmed ocorreu a partir do ano de 2018, quando tive a oportunidade de colaborar nos momentos de planejamento, contribuir para a produção dos trabalhos e apresentações dos grupos durante as performances.

Com a transição para o projeto Brincadas, minha atuação ocorreu em momentos distintos: semanalmente, para o planejamento das ações; mensalmente, para os encontros com as escolas e comunidades acadêmicas e instituições vinculadas.

Nesses encontros, foi possível vivenciar cada passo da construção crítica e colaborativa do projeto Brincadas, o qual, sob olhares atentos, e pensamentos engajados para a criação de estratégias de superação das desigualdades sociais,

pesquisadores, professores, gestores, alunos e membros da comunidade acadêmica uniram-se em razão da superação das situações-limite da realidade.

A partir disso, tive a oportunidade de conhecer o trabalho de pesquisadores nacionais e internacionais, assim como realizar a publicação de capítulos de livros, e escrever artigos em parceria com membros do grupo de pesquisa.

Somado a isso, o conhecimento proporcionado pelo contato com o Grupo LACE e as atividades compartilhadas realizadas de forma colaborativa contribuíram para o aprofundamento e a expansão do meu olhar como pesquisadora; consequentemente, possibilitou a produção desta pesquisa, focalizando a luta engajada para a transformação social.

Abaixo, encontram-se relacionadas as atividades acadêmicas realizadas.

Quadro 5: Garantias de Credibilidade

Ano	Disciplina
2020	Linguística Aplicada II: Revisitando Vygotsky por mudança Social: Relacionando Teoria e Prática.
2021	Linguística Aplicada II: Decolonialidade, Interculturalidade e Linguagem Argumentativa
2021	Teoria Linguística II: Hibridismo em projetos de formação de Educadores – Interlocução, linguagem e ensino.
2021	Seminário de Pesquisa: Seminário Internacional, Linguagem e Atividade
2021	Minicurso: Linguagem em propostas de ensino-aprendizagem de todas as áreas.
2021	Participação em Comissão Organizadora do 22º Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada (InPLA) – Linguagem e Interfaces. Aproximações e distanciamentos – 08/11/2021 a 12/11/2021, via Plataforma Even. Carga Horária 30h
2021	Participação no V Seminário de Práticas do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. Conferência de Abertura - A Pesquisa da prática na formação de professores e de formadores e a contribuição de Marli André: Reflexões e diálogos-metodológicos
2021	Participação no 22º InPLA - Linguagem e Interfaces- aproximações e distanciamentos- 08/11/2021 a 12/11/2021, formato online, via Plataforma Even. Publicação de capítulo de livro: Multiletramentos como instrumentos para desencapsulação curricular - livro Multiletramentos, práticas de leitura e compromisso social.

Continua na próxima página

Continuação do Quadro 5

Ano	Disciplina
2022	Linguística Aplicada II: Perspectivas de Freire e de Vygotsky para uma Linguística Aplicada Decolonial
2022	Ação e Formação de Educadores e de Formadores mediada pelos Multiletramentos
2022	Apresentação de trabalho “As performances e o Brincar como instrumentos para a construção do Inédito Viável, no XII Simpósio Ação Cidadã (SIAC): Caminhos para refletir e transformar Brincando” Via Zoom e padlete, e presencialmente, nos dias 21 e 22 de Outubro de 2022.
2023	Linguística Aplicada II: Bases Epistemológicas para Educação e formação engajadas: Espinosa e Marx
2023	Minicurso: Cadeia Criativa e a Produção do Inédito Viável
2023	Seminário de pesquisa: Pesquisas Engajadas para o trabalho com vulnerabilidades sociais.
2023	Capítulo e organização do livro: Educação Cidadã: Experiência de Formação Profissional e Articulação Intersetorial na Cidade de São Paulo. Capítulo: Projeto Brincadas na Escola do Parlamento: Criando o Inédito Viável (p. 67)
2023	Participação no III Congresso Internacional Educare +Educare: formação de professores para o século XXI.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Todas as atividades acadêmicas realizadas contribuíram para a construção e o enriquecimento deste trabalho, tanto para a ampliação do olhar sobre a produção, seleção e coleta de dados, quanto para a maneira de interpretá-los à luz dos conceitos teóricos decoloniais.

Esta pesquisa foi submetida ao Parecer de Ética, sob o nº CAAE56648522300005482.

As próximas seções apresentarão o planejamento das performances e o Brincar “O Carnaval na Praça Roosevelt”, bem como as formas de realização e avaliação.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção está organizada para revisitar cada um dos objetivos específicos desta pesquisa, em busca de respostas ao objetivo geral da pesquisa, ao final desta seção. A pesquisa objetivou analisar as performances e o Brincar realizadas pelo Programa Digitmed no dia 18 de março de 2017, a fim de observar se e de que forma elas contribuíram, ou não, para a construção do Inédito Viável, bem como para a consequente decolonialidade do ensino. Especificamente, objetivou:

- descrever e informar as ações desenvolvidas durante a realização das performances e o Brincar no Carnaval da Praça Roosevelt, no Programa Digitmed, no ano de 2017, a fim de visualizar aspectos relacionados aos Multiletramentos, ao Multiletramento Engajado, ao Brincar e ao Inédito Viável;
- confrontar as descrições sobre as ações desenvolvidas pelos participantes no evento, com o intuito de compreender de que maneira as performances e o Brincar possibilitaram a decolonialidade do ensino e a construção do Inédito Viável, no Programa Digitmed.

Assim, a próxima subseção (5.1) apresentará, a partir das perspectivas decoloniais (Walsh, 2017), do Brincar (Vygotsky, [1930] 2007) e do Inédito Viável (Freire, 2019), como foram planejadas, realizadas e avaliadas as performances e o Brincar desenvolvidos no primeiro encontro do Programa Digitmed, em 2017.

Em seguida, na subseção 5.2, serão apresentados o **Descrever** e o **Informar** (Liberali, 2018), com foco na **Imersão** na realidade (Liberali, 2022). Nessa subseção, o foco recairá nas descrições das performances realizadas durante o evento (Newman; Holzman, 2011) e, com isso, serão realizadas análise multimodal das imagens, e observadas as teorias inerentes ao Brincar (Vygotsky, [1930] 2007) e à decolonialidade (Walsh, 2017, 2013).

No processo de **Emersão** da realidade (Liberali, 2018, 2022), subseção 5.3, serão analisados os conceitos de espaço, memória e identidade, a partir da argumentação colaborativa e multimodal (Liberali, 2019). Nessa subseção será analisado o contexto sócio-histórico-cultural referente à Praça Roosevelt.

Na subseção 5.4, sobre **Inserção** na realidade (Liberali, 2022), será observada a forma como os sujeitos constroem, por meio do Brincar, das performances e da argumentação colaborativa e multimodal (Liberali, 2019),

propostas decoloniais para a superação das situações-limite apresentadas durante o Carnaval na Praça Roosevelt, bem como a consequente construção de Inéditos Viáveis.

No processo de **Confrontar** (Liberali, 2018) (subseção 5.5), propõe-se analisar se e de que forma as práticas pedagógicas fundamentadas pelo Multiletramento (Liberali, 2021b) possibilitaram ou não a decolonialidade do ensino (Walsh, 2017; Freire, 2019) e, consequentemente, a criação do Inédito Viável.

Após a discussão nessas subseções, e ampliando a compreensão do trabalho que vem sendo desenvolvido a partir do Programa Digitmed, no agora denominado Projeto Brincadas, o foco no Reconstruir será abordado nas Considerações Finais, com o intuito de mostrar a evolução do grupo e o modo decolonial de trabalhar.

5.1 Planejamento das performances e o Brincar – possibilidades de ser, existir e agir em um mundo decolonial

Esta subseção foi elaborada com o propósito de analisar de que forma as performances e o Brincar desenvolvidos no primeiro encontro do Digitmed, no dia 18 de março de 2017, foram planejadas, realizadas e avaliadas. Fundamentada nos conceitos teóricos e metodológicos do Brincar, propostos por Vygotsky ([1930] 2007), de Decolonialidade (Walsh, 2017) e de Argumentação Colaborativa e Multimodal (Magalhães, 2011; Liberali, 2019a), propõe-se analisar de que forma as performances e o Brincar contribuíram para a construção de práticas pedagógicas voltadas para a criação de eventos dramáticos representados pelo Teatro do Oprimido e a consequente produção de Inéditos Viáveis.

Assim, serão analisadas as propostas apontadas durante o planejamento – registro em áudio e escrito –, desencadeando reflexões críticas sobre a ação engajada dos pesquisadores, a partir do percebido-destacado (Freire, 2019) da realidade concreta, bem como a análise das situações-limite ocorridas durante o Carnaval na Praça Roosevelt, no ano de 2017. O propósito será observar os registros a partir do olhar sensível dos pesquisadores sobre as evidências de colonialidade no contexto de crise analisado, assim como as propostas de práticas pedagógicas engajadas, para a formação do Inédito Viável. Há uma busca por possibilidades para a superação de crises de sofrimento ético-político, que colocau

em conflito moradores da vizinhança dos arredores da praça, os participantes do carnaval e a Polícia Militar. Por fim, será analisado o processo de autoavaliação das atividades realizadas após a realização do evento.

O conflito do Carnaval na Praça Roosevelt chamou a atenção do Grupo de pesquisa LACE. A líder do grupo, Prof^a Dr^a Fernanda Liberali, redirecionou a programação do evento proposto pelo Programa Digitmed para lançar luz aos fatos e desencadear um processo de análise crítica da realidade.

No âmbito das discussões, os participantes do Programa Digitmed foram orientados a realizar pesquisas sobre o contexto sócio-histórico-cultural, incluindo a análise das memórias do espaço geográfico, onde está localizada a Praça Roosevelt. A partir disso, foram imbuídos de produzir marchinhas carnavalescas para serem apresentadas no dia do encontro.

Nessa linha, o planejamento desenvolvido pelo grupo de pesquisadores do Programa Digitmed foi construído com os propósitos de tornarem explícitas as violências sociais enraizadas e estruturadas na sociedade, e de analisar as demandas sociais latentes pelo processo colonial durante o Carnaval na Praça Roosevelt, no ano de 2017. Nessa etapa, visava-se a criação de práticas pedagógicas insurgentes, que proporcionassem formas outras de enxergar a realidade e de agir sobre ela, desconstruindo formas coloniais que estruturam e engessam a realidade em um quadro de miséria e desigualdade social.

Assim, a partir dos conceitos teóricos e metodológicos propostos por Walsh (2013), Freire (2019) sobre decolonialidade, o planejamento das atividades passou pelo olhar sensível dos pesquisadores em analisar a situação dramática presente na realidade concreta, a fim de propor, por meio do Brincar, como prática pedagógica insurgente, entrelaçando as situações-limite da vida real às situações imaginativas mediadas por regras, a formação de uma nova realidade mais equânime e justa.

O primeiro momento desta subseção remete à análise do áudio do planejamento, que apresenta a discussão dos pesquisadores sobre a situação dramática percebida e destacada (Freire, 2019) durante o Carnaval na Praça Roosevelt, em 2017. Apresenta o propósito de descrever as ações dos pesquisadores durante o planejamento do evento sobre o Carnaval na Praça Roosevelt, a fim de mostrar o caminho percorrido até alcançar o produto final apresentado na performance.

Abaixo, o excerto relacionado refere-se ao resumo do planejamento escrito sobre o evento do Carnaval da Praça Roosevelt. Dele constam o passo a passo das ações desenvolvidas pelos pesquisadores.

Excerto 1

Ideia inicial

Uma vez que o ano só começa após o Carnaval, vamos vivenciar um bloco de Carnaval. Cada escola criará uma paródia baseada em uma marchinha já existente.

Enquanto os participantes dançam e cantam, chegam os pesquisadores no papel de policiais e descem o cacete. Depois disso será apresentado um vídeo dos acontecimentos na praça Roosevelt.

Na discussão, naturalmente as pessoas se colocarão a favor ou contra. Teremos um escriba para anotar os argumentos para compartilhar com o grupão.

Sala com computador.

E uma tabela a ser preenchida.

Após cada grupo compartilhar sua discussão, perguntaremos se eles imaginam o que faremos neste semestre. Recuperaremos os conceitos que eles se lembram. Apresentaremos o título e o Bob.

Apresentaremos a atividade social do semestre, Viver a cidade, e pediremos para os antigos falarem sobre atividade social e dar exemplos de atividades anteriores. Depois, apresentaremos o conceito do semestre, argumentação, explicaremos nossa opção por esse conceito e pediremos para eles lembrarem de conceitos trabalhados anteriormente. Por fim, apresentaremos o tema *nósoutros*, explicaremos e mostraremos as fotos do Bob.

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017).

A partir dessa visão geral, serão apresentadas, a seguir, as discussões iniciais sobre o plano de desenvolvimento do evento. O primeiro momento foi marcado pela apresentação dos pesquisadores, suas respectivas salas, e personagens que desempenhariam na performance.

Excerto 2¹⁶

Liberali: Ciça, Cris, Francisca e Ricardo – Sala 317

Fran, Vivi, Marcia e Carla – Sala 318

Clarissa, Jéssica, Guilherme e Everton – 319

Shirley, Feliciano, Joyce e Tony – 320

Liberali: Nathan e Rodrigo vão circular.

Liberali: Policiais: o coitado do Gui, o Nathan, a Jéssica, o Henrique (...), a Cris Meany e a Vivi (Você é a policial. Não se esqueça que tem de vir de

¹⁶ Os excertos retratam trechos transcritos a partir dos eventos realizados. Deles constam os participantes pesquisadores e os participantes vindos das escolas parceiras do Programa Digitmed. Assim, opto por indicar (i) **nominalmente** os pesquisadores, pois todos concordaram em ter seus nomes divulgados nos trabalhos do grupo de pesquisa; (ii) **Aluno(a) participante** os participantes alunos das escolas; (iii) **Adulto(a) participante** os adultos advindos das escolas – professores, coordenadores pedagógicos e/ou diretores, preservando, assim, suas identidades. Sempre que, nos excertos, houver a participação de mais de um participante aluno ou adulto, estes serão identificados com numerais romanos sequenciais.

preto). (...)

Você foi escolhido, eleito para ser o vizinho chato. Você e a Ciça (...)

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Em um segundo momento, iniciaram-se as discussões sobre a relevância da carta da pesquisadora Camila Dias, integrante do Grupo LACE, para o desencadeamento da construção de situações do Brincar e das Performances.

Excerto 3

Nathan: O André vai ler a carta da Camila, decorar aquela carta, saber tudo o que aconteceu. (...)

(...)

Liberali: Vocês vão ter que falar aquelas coisas, porque ela é séria e ela é verdadeira. Ela é uma carta real, que eu acho que não é uma coisa pra gente achar que é qualquer coisa não, porque é verdadeiro aquilo. Não é uma coisa à toa.

Ciça: Porque eu achei que não fosse.

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Logo em seguida, iniciaram-se as discussões sobre uma questão bem delicada, **percebida e destacada** (Freire, 2019) da realidade carnavalesca, que envolvia questões do “xixi” na rua, fator desencadeador de situações dramáticas, resultando em desconfortos e prejuízos financeiros para o comércio da região que recebe os bloquinhos de Carnaval.

Excerto 4

Nathan: Na esquina da minha casa, neste ano, foi bloqueado todo ao redor da minha casa, menos a minha esquina. Menos a Artur de Azevedo.... Se concentraram lá, na minha esquina. Eu fui dormir em casa de amigos, porque não dava para aguentar o cheiro do décimo andar.

Ciça: Olha o que ele falou Fernanda, que na casa dele, no prédio dele, décimo andar, não aguentava o cheiro de “xixi”.

Liberali: Eu tô falando pra você!

Nathan: Eu tive que ligar meia noite pra um amigo falando “vou dormir aí, porque eu não estou conseguindo”.

Liberali: Eu tô falando pra você que a Adriana fala isso, Ciça! Elas não puderam abrir a loja para vender. Durante a Copa do Mundo, foi pior ainda. O Ricardo disse que foi um dia lá, pra ver como é que era, e ele disse que não conseguia entrar na rua, porque (...) parecia um lago de ‘xixi’. E as pessoas enfiam o pé no “xixi” assim. Af! Não gosto nem de pensar, porque para mim é assim... Jamais! Mas tem gente que não se importa.

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Neste momento, a Professora Pesquisadora e coordenadora do evento, Fernanda Liberali, dá prosseguimento à reunião, apresentando um panorama geral

da organização do evento. Assim, descreve o posicionamento dos vizinhos, que ficaram nas mesas, nas varandas dos prédios, a reclamar .

O evento teria início às oito horas da manhã. A performance do *manequim challenge* ocorreria em dois momentos: um antes da entrada dos policiais em cena, e outro após a ação destes. Haveria uma pausa para a introdução do semestre, que incluiria uma mensagem de boas-vindas ao Digitmed e a saudação às novas escolas.

Em seguida, haveria a explicação sobre o motivo da realização das brincadeiras do desfile de Carnaval, a apresentação das paródias e o sentido didático-pedagógico que elas apresentam para o evento, estabelecendo uma relação direta entre o acontecimento real da Praça Roosevelt e as performances a serem desenvolvidas.

Após apresentação do vídeo sobre a Praça Roosevelt, o tema da discussão seria apresentado a partir da seguinte pergunta norteadora: “A Praça Roosevelt deveria ou não ser ocupada para a comemoração do Carnaval?”

Com isso, teria início a fala do pesquisador Henrique sobre conhecimentos de Geografia, completada com o discurso do Nathan sobre a análise dos mapas interativos. Os participantes seriam divididos por fitinhas coloridas e encaminhados às suas respectivas salas.

O lanche seria organizado de forma colaborativa; todos os pesquisadores se comprometeriam com a oferta de alimentos como pães, manteiga, queijo, presunto, requeijão, frutas, geléia, café, leite, água, suco, gelo, dentre outros, necessários para compor a mesa. No planejamento, foi decidido que em todas as salas haveria mais de um professor intérprete de Libras, sendo que estes ficariam posicionados um em cada grupo, a fim de interpretar as falas daqueles que apresentassem posições diferentes sobre a seguinte questão controversa: “Quem acha que a Praça Roosevelt deveria ser um espaço para a comemoração do Carnaval?” A partir disso, em um tempo estimado de meia hora, cada grupo abordaria uma posição diferente. Nas salas, permaneceriam três pesquisadores, orientados a se posicionar cada um de um lado, sendo que um deles circularia por todo o espaço. Dessa forma, acompanhariam a discussão de cada grupo, durante todo o tempo.

Além disso, para incentivar a participação dos alunos, foi decidido que a conversa deveria ser iniciada a partir da posição destes. Posteriormente, os adultos apresentariam suas posições. A partir disso, Liberali chamou atenção para a

importância dos participantes construirem argumentos para colaboração, e não para destruição. Sendo assim, conforme as palavras da pesquisadora, os participantes estariam “ali reunidos para construir argumentos que chegassem a uma deliberação que alcançasse algo bom para todos! Eles não estariam ali para vencer a posição A ou a posição B. A gente estaria ali para alcançar uma deliberação “*Nosoutros*”, que fosse para alcançar algo bom. Essa é a questão”.

Na sequência, os pesquisadores aprenderiam a fazer sinais básicos da argumentação, conectivos em Libras, como *por quê, porque, como, eu acho, na minha opinião, qual a sua opinião e mas*.

A pesquisadora Cris Meaney chamou a atenção para a importância de serem trabalhadas perguntas previamente selecionadas, salientando a necessidade de se manter a pertinência e o desenvolvimento dos argumentos. Cada grupo contaria com a presença de um escriba. O excerto abaixo apresenta a discussão dos pesquisadores Nathan e Liberali a respeito da viabilidade de usar, nesse primeiro encontro, um quadro com questões previamente selecionadas.

Excerto 5

Cris Meaney: A questão de pertinência, de manter a pertinência. E aí a gente faz perguntas de como você acha que você falou se relaciona com aquilo que ela tinha dito.

Liberali: Que é para manter a pertinência e desenvolver. Ou então que não tenha. Estou adicionando uma outra coisa. Então, alguém mais tem com relação a aquilo que ela falou? Acho que a ideia é trabalhar com as perguntas da Helaine e mais outras que garantam a pertinência e o desenvolvimento.

Liberali: Mas aquela tua tabela tem algumas coisas ali que elas ajudam mais do que as perguntas da Helaine a avaliar se as respostas estão sendo pertinentes e desenvolvendo.

Nathan: Acho legal só para os adultos entregarem isso aqui para fazerem os jovens e adolescentes a aprofundarem a argumentação deles. Porque isso daqui tem lá:

*O que você está tentando dizer com isso? Como você chegou a essa conclusão? Em que informação você está baseado esse comentário? Você pode expressar melhor a sua ideia? O que que alguém discorda diria? Tipo, se você tem uma opinião, é legal você pensar na opinião oposta a sua para você poder fomentar a sua opinião, e explicar melhor a própria opinião. O que te faz pensar ou se sentir assim? Pegar esse quadro que está junto o negócio da Helaine, imprimir e entregar só para os adultos, para eles não terem o papel de ficar gerando opinião sobre aquilo, ou eles fomentarem.

Liberali: Eu acho que na próxima eles podem receber. Nessa eles têm de aprender, porque eles não sabem isso.

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Após a realização das deliberações na sala 177, cada grupo as apresentaria, assim como as discussões e as explicações, em um tempo de cinco minutos. Os quatro grupos seriam novamente divididos. Cada um deles performaria os conceitos de Multiletramentos: Multimodalidades, Multimídias e Multiculturalidades haviam sido destinados a um único grupo. Já os conceitos de Prática Situada, Instrução Evidente, Enquadramento Crítico, Prática Transformada, Atividade Social e Brincar seriam divididos, sendo dois conceitos para cada grupo.

Os alunos performariam esses conceitos. O planejamento foi finalizado com uma revisão sobre a organização do lanche.

O evento seria organizado conforme descrito no excerto abaixo:

Excerto 6

Liberali: Às oito começa o manequin challenge. Haverá dois manequins challenge: um durante o bloco, e depois começa os policiais. Aí outro passa de novo, todo mundo parado. Aí vai ter a introdução do semestre. Eu vou fazer a fala dos bem-vindos! A gente está muito feliz de ter vocês aqui no Digitmed (...) Temos novas escolas. A gente está muito feliz com isso! (...) Vocês vão entender que tudo isso que a gente fez aqui agora tem um sentido. Vocês viram que a gente já começou fazendo um desfile aqui. Parece brincadeira, mas não é. Tudo tem sentido! Primeira vez que a gente faz isso. O que que vocês fizeram com as músicas aqui? Aí a gente já introduz a coisa da música. Ah! Então, isso foi uma paródia! O que é uma paródia gente? E o que foi isso que a gente viveu aqui? Já introduz. Então, isso tem alguma coisa a ver com coisas vividas recentemente? Ah! Tem? Não tem? (...) Então, agora, a gente vai fazer o seguinte: a gente agora vai ver dois vídeos, e vocês vão ter de dizer o que tem esses vídeos a ver com isso que vocês fizeram aqui. Aí, o que aconteceu aí. (...) Aí o Henrique vai trazer a discussão...

(...)

Liberali: Só pra eles entenderem que tudo o que a gente faz tem um pé educacional. Nada é por acaso. Nada é pra nada. Aí tem qual é a relação da Performance com a coisa que fizemos recentemente? (...) Apresentação da questão controversa. E a fala do Henrique. Então a gente fala: a questão controversa que a gente tem é a Praça Roosevelt: deve ou não dever ser usada como espaço para a comemoração do carnaval? Pra gente entender isso, a gente tem que entender os conceitos da Geografia. Que conceitos são esses? Então, a gente vai ter agora algumas ideias do que a gente precisa entender para gente pensar sobre isso. Porque é uma questão...

Ciça: Vai dar tudo isso! Às 9h45 a gente vai ter de parar? A gente está começando às 8h 30!

Nathan: Não vai dar tempo! Você sabe como a gente é, Fer!

Liberali: é lógico que não, Nathan!

Nathan: E como vai ser aquele negócio do prédio? A gente vai ter que ser expulso de lá mesmo?

Liberali: Não.

Liberali: Coisa mais importante de tudo: Pessoal, como vamos dividir as pessoas nas duas salas?

Ciça: é verdade! As fitinhas, ainda temos as fitinhas?

Nathan: A Feliciano deve ter guardado. Ela guarda tudo. Mas temos de lembrá-la de trazê-las.

(...)

Ciça: Sobre os pesquisadores já está tudo certo. (...)

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

A próxima etapa visaria discutir os conceitos teóricos e metodológicos propostos sobre a ação das performances, do Brincar e da Decolonialidade apresentados no planejamento, pelos pesquisadores.

Nesse processo, o grupo de pesquisa, fundamentado nos preceitos teóricos e metodológicos da Teoria Sócio-Histórico-Cultural – a partir da qual o desenvolvimento humano é concebido por meio da dialética de interações humanas sobre o meio –, propôs atividades performáticas que explorassem relações interpessoais em Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) (Vygotsky, [1930] 2007). A partir da análise desse determinado problema dado (Vygotsky, 2007, *apud* van Oers, 2013), visava-se a construção de processos de imersão na realidade, por meio das performances e do Brincar (Liberali *et al.*, 2021c).

Apoiados nisso, os pesquisadores envolvidos no planejamento buscaram desencadear a construção de situações imaginárias alicerçadas por regras, conforme pode ser observado nos trechos do planejamento, sublinhados abaixo:

Excerto 7

Liberali: Nathan e Rodrigo tem que vir vestido todo de preto. O Francisco poderia ajudar a Clarissa na filmagem e no manequin challenge (...)

Liberali: O Gui, o Nathan, Jéssica e o Henrique, Cris Meany e Vivi serão policiais. Não se esqueçam de que tem de vir de preto. Não pode ficar vestido de policial desde o início, senão vai dar muito na telha. Vai ficar só de preto disfarçando. Depois, que vai pegar o cassetete. Vocês viram o cassetete e o quepe.

Nathan: Pode bater de verdade? (situação imaginária e regras) Definição das regras explícitas no comportamento de cada personagem criado)

Ciça: Tem que ir devagar, porque é de plástico e vai doer.

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Nesse excerto, observa-se que as situações imaginárias propõem reconstruir momentos de crise e violência durante o Carnaval na Praça Roosevelt, em 2017. Observa-se que a ênfase atribuída às regras propostas pela pesquisadora I, Liberali, na frase afirmativa imperativa “*tem que vir vestido todo de preto*” e na frase

imperativa negativa “*Não pode ficar vestido de policial desde o início*”, determinariam as ações dos participantes durante a projeção dos acontecimentos (“*Vai ficar só de preto disfarçando. Depois, que vai pegar o cassetete. Vocês viram o cassetete e o quepe*”).

Excerto 8

Liberali: Vamos lá! Sete e meia a chegada das pessoas para ajudar a carregar. Oito horas a decoração na sala. A Shirley, disfarçadamente, fez uma placa que eu tinha pedido a ela com o nome da rua Praça Roosevelt. Linda! Vocês tinham que ver a decoração que a Shirley fez para por no Auditório!!!.

(...)

Ciça: Olha, o vizinho tem que falar antes do policial vir. (Situação imaginária e regras)

Liberali: ... o policial vai vir depois do vizinho. Vou chamar a polícia!!! Depois que dizer “Vou chamar a polícia, e continua o Carnaval. Aí tem que ter o vizinho chato falando ‘Vou chamar a polícia!’

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

As regras também se tornaram explícitas: o horário das sete e meia foi determinado para a chegada no Auditório da PUC-SP, e às 8h, para o início das atividades de decoração da sala e decoração do cenário, conforme observa-se na fala da pesquisadora Liberali: “*Sete e meia a chegada das pessoas para ajudar a carregar. Oito horas a decoração na sala*”.

Ademais, as situações imaginárias e as regras também se encontram presentes em diferentes momentos do planejamento, pela exigência da cor preta do uniforme dos policiais, ressaltando o quepe, e pelo detalhe significativo da forma intensa sobre a utilização dos instrumentos de trabalho, como o cassetete.

Além disso, há as orientações sobre as sequências de ações direcionadas pelas regras de comportamento dos vizinhos, que denunciaram o barulho e o descumprimento da Lei do Psiu (“*Olha, o vizinho tem que falar antes do policial vir*”); e a decoração do cenário/Auditório, realizada cuidadosamente, conforme observa-se na fala da pesquisadora (“*A Shirley, disfarçadamente, fez uma placa que eu tinha pedido a ela com o nome da rua Praça Roosevelt. Linda! Vocês tinham que ver a decoração que a Shirley fez para por no Auditório!!!..*”). As regras seriam apresentadas por meio da exposição das sequências de ações dos atores, representando os conflitos de violência explícita durante o evento.

A seguir, seria proposta a brincadeira do *Manequin Challege*, cujas **regras** orientariam os participantes para que se mantivessem posicionados como estátuas (ou manequins). A partir disso, o propósito dessa tarefa era que os atores “congelassem” sua imagem em diferentes momentos das performances, a fim de que fossem colocadas em evidência as situações dramáticas da realidade, vivenciadas pelos moradores da região da Praça Roosevelt e dos carnavalescos, como o barulho excessivo, o desrespeito à Lei do Silêncio e o momento da colisão entre a polícia e os carnavalescos.

Excerto 9

Liberali: Aí tem o congela (*manequim challenge*). E aí congela. (...) Tem que ter outras pessoas. Tem que ter um grupo que fica na mesa. (...) A mesa tem que ser a casa, o prédio. Tem que ter as pessoas que estão na janela, que estão reclamando. Aí a gente vai ter às 8h começa o manequimchallenge. Aí vai ter dois manequins challenges, um durante o bloco. E depois começam os policiais, tererê tererê (...) E aí outro: passa de novo todo mundo parado. Então, vai ter a introdução do semestre.

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Nesse trecho do planejamento, Liberali evidencia o momento da criação do brincar, sustentado pelas situações imaginárias de reproduzir, no palco do Auditório da PUC-SP, a situação de violência ocorrida no Carnaval da Praça Roosevelt. Isso torna-se evidente quando a pesquisadora orienta as ações que precisariam ser cumpridas pelos atores, para a criação de um contexto de dramatização ideal de atuação, utilizando reiteradamente frases afirmativas imperativas como: “*Tem que ter outras pessoas; Tem que ter um grupo que fica na mesa. A mesa tem que ser a casa, o prédio, Tem que ter as pessoas que estão na janela, que estão reclamando...*”, “*Aí tem o congela...*”.

Nota-se que o movimento de criação das atividades performáticas ocorreria mediado pela relação que estas estabeleceriam com o contexto que se pretendia dramatizar. Assim, a criação de situações imaginárias propostas pelos pesquisadores obedeceria a uma lógica de **liberdade relativa** (Vygotsky, [1930] 2007), uma vez que esta permanece seria condicionada pelas regras estabelecidas a partir das instruções de posicionamento e comportamento dos atores no cenário projetado, pela produção e organização do espaço.

Conforme se observa nesse discurso transcrito no excerto, a situação imaginária proposta no planejamento com foco no **brincar de *manequim challenge*** apresenta o propósito de impulsionar os atores a agir em uma atmosfera desprendida do contexto sócio-histórico-cultural real, concreto, a fim de atingir uma esfera cognitiva abstrata de ordem superior, condizente com situações imaginativas desprendidas da realidade (Vygotsky, [1930] 2007), habilitando-os, assim, a discutir e a refletir sobre acontecimentos da vida real distanciados de situações externas diretas. Com isso, os participantes da ação se moveriam por estímulos constituídos internamente, e, em um movimento dialético, assumiriam novas vozes que os conduzissem a tomar novas decisões interventivas nas situações-limite recriadas pelo Brincar.

Nesse enquadre, Vygotsky ([1930] 2007) argumenta que os sentidos e significados ganham uma nova dimensão diante da realidade concreta, uma vez que, ao Brincar de reconstruir situações-limite da realidade, a formação de sentidos operada pelos sujeitos recebe destaque, de maneira a sobrepor-se à ação, o que determina ao sujeito uma nova percepção do mundo, e, conseqüentemente, uma nova forma de relacionar-se com ele.

Durante o planejamento, as **regras** de atuação definidas pelos pesquisadores evidenciaram, nos excertos já apresentados, que a **ação dos sujeitos seria determinada por uma liberdade relativa**, condicionada pelas **regras** e regida pelas situações imaginadas a partir das ideias criadas. Nesse sentido, conforme discute Vygotsky ([1930] 2007), o Brincar imprime ao sujeito condições para desenvolver suas ações subordinadas por situações imaginativas e por regras. As duas concepções impulsionam o sujeito a agir independentemente do contexto concreto, imprimindo-lhe uma liberdade relativa, tendo em vista que as regras limitam a atuação do sujeito às condições impostas pelo jogo.

A brincadeira do *manequim challenge* exemplifica essa situação, tendo em vista que ela conduz os participantes a manterem-se posicionados como estátuas, congelados no tempo e no espaço, como a projeção de uma situação real fotografada, multidimensionada e exposta por um tempo determinado. Nesse enquadre proposto pelo Brincar, a cena retratada poderia ser observada por diferentes ângulos, possibilitando várias interpretações e compreensões da realidade.

As discussões durante o planejamento destacaram barulho excessivo, desrespeito à Lei do Psiu, o que resultou na violência da ação do Estado, este representado pela Polícia Militar contra os foliões na Praça Roosevelt, conforme observa-se na fala da pesquisadora, excerto 4, durante o planejamento das atividades.

Excerto 10

Liberali: “Porque o policial vai vir depois do vizinho. Vou chamar a polícia!!! Depois que dizer “Vou chamar a polícia, e continua o carnaval. Aí tem que ter o vizinho chato falando “Vou chamar a polícia!”

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

A seleção intencional desses momentos destacados no planejamento pretenderam destacar o sistema colonial opressor, por meio do qual seriam projetadas formas de viver, existir e agir (Walsh, 2013). Ao selecionar esses contextos de opressão, os pesquisadores pretenderam apresentar formas insurgentes de ensino-aprendizagem, no intuito de ressaltar a crise existente do sistema capitalista, assim como as conseqüentes deficiências latentes impregnadas em sociedades ocidentais, e, desse modo, provocar o **grito de espanto** do colonizado, com a formação de feixes, de grietas, de fissuras frente às situações de opressão, demandando um olhar insurgente **frente à** estrutura do Estado moderno.

Nessa direção, cartas de moradores¹⁷ da região da Praça Roosevelt foram selecionadas pelos pesquisadores com o propósito de desconstruir um paradigma colonial estruturado pelo Estado Moderno, acenando para a possibilidade da formação de práticas pedagógicas insurgentes, orientadas para a constituição de uma nova formação humana, com um novo olhar sobre a realidade, desconstruindo paradigmas estabelecidos, para ensinar a aprender a ser, a agir, a pensar, a atuar, a reconstruir um novo contexto decolonial que visa a uma constituição humanizadora do ser (Walsh, 2013).

Nessa linha, ao serem propostos o Brincar (Vygotsky, [1930] 2007) e as performances (Newman; Holzman, 2011) como estratégias para a decolonialidade

¹⁷ O evento do Programa Digitmed contou com cartas de moradores da região da Praça Roosevelt, focalizando as reações dessas pessoas frente ao evento e às suas conseqüências. Uma pesquisadora, moradora da região da Praça Roosevelt, escreveu uma das cartas e esta será discutida posteriormente.

do ensino, seria possível a constituição de um novo olhar para a realidade, voltado a novas formas de ser e de existir em sociedade.

As seguintes transcrições (Liberali: *O Gui, o Nathan e o Henrique, Cris Meany e Vivi serão policiais. (...) Não pode ficar vestido de policial desde o início... Depois que vai pegar o cassete e o quepe.*; Pesq. III: *Pode bater de verdade?*; Ciça: *Tem que ir devagar, porque é de plástico e vai doer*”) ressaltam que, ao discutir e planejar os processos, fundamentados em **situações imaginárias**, os pesquisadores contribuem para a construção de novas ideias, com novas formas de enxergar e construir a realidade por diferentes ângulos, por meio dos quais, torna-se possível refletir criticamente sobre o contexto sócio-histórico de tempo presente, a fim de aceitar possibilidades de atuação sobre um novo futuro, diferente daquele projetado pelas mazelas históricas.

Assim, o determinismo sócio-histórico já não exerce poder determinante de vidas e contextos vulnerabilizados, uma vez que, com as projeções de ações transformadoras futuras, estes podem ser recontextualizados, redefinidos, reformulados pelos sujeitos que o sonham coletivamente. Isso acena para a formação de um novo ser humano, que aprende a pensar, a reaprender a aprender, a fazer, a existir e a agir em um contexto decolonial (Walsh, 2013).

Nessa lógica, utilizar o Brincar (Vygotsky, [1930] 2007) como prática pedagógica insurgente constitui elemento favorável ao desenvolvimento de um novo processo de humanização, em que os sujeitos constroem a consciência sobre si mesmos e sobre o papel que exercem no mundo. O processo de desalienação ganha forma, uma vez que os sujeitos desaprendem a forma colonial de ser e existir, procurando novas formas de intervenção na realidade (Fanon, 1997, *apud* Walsh, 2013).

Desse modo, o Brincar impulsiona o sujeito a agir em um plano cognitivo abstrato, simbólico, regido por situações **imaginárias e por regras** de ação e condutas. Por meio desses mecanismos, Vygotsky ([1930] 2007) salienta que os sujeitos são capazes de serem libertos da influência determinante dos objetos inseridos na esfera concreta do mundo real. Assim, é necessário salientar que o intuito dos pesquisadores seria recriar a situação de opressão, a fim de que os participantes mergulhassem em um contexto de opressão quase real, a ponto de conseguirem imaginar sua superação. Neste caso, o papel fundamental da brincadeira seria recriar situações de opressão mais reais possíveis, a fim de que as

peças pudessem sentir o que sentem aqueles que são oprimidos nestas situações.

Assim, Vygotsky ([1930] 2007) considera que, por meio desse processo, os sujeitos passam a manter uma nova relação com o contexto da realidade concreta, mediada por sentidos e significados construídos com base na transformação da realidade histórico-social. Isso os permite vislumbrar um novo projeto de atuação diante da vida e dos contextos, rompendo paradigmas e instaurando novas formas de sonhar, de desejar um novo horizonte, para além das possibilidades imediatas e cerceadoras do direito de viver com dignidade. Esse enfoque torna o Brincar proposto por Vygotsky algo tão significativo para o contexto sócio-histórico atual, tendo em vista o sofrimento e a desesperança que carrega a alma dos sujeitos, algemados à sua própria sorte, de natureza escravizada.

Por meio da ação de Brincar, condicionada pelas situações imaginárias e por regras, os sujeitos são ainda capazes de desejar o que quiserem, serem o que quiserem, transformarem o seu *status quo*. Assim, em um movimento reflexivo e colaborativo, construirão a si mesmos e ao seu mundo de forma dialética, desejando ser possível de acontecer a realidade imediata em uma nova forma de viver.

O excerto abaixo apresenta uma carta de uma pesquisadora do LACE, moradora da Praça Roosevelt, que cedeu gentilmente suas postagens compartilhadas no Facebook, a fim de contribuir com a construção do planejamento do evento do Digitmed.

Excerto 11

Saldo do Carnaval #02

- eu realmente acho o Carnaval uma das manifestações culturais mais importantes do mundo
- a cultura afro é tão presente na gente que tô quase concordando com a Anitta (vejam bem!) que no Brasil quase não dá pra falar que alguém é completamente branco
- quando você tem dois trabalhos e encontra pessoas dos dois nos blocos sabe que escolheu os trabalhos certos
- quando você encontra os vizinhos nos blocos também sabe que escolheu a vizinhança certa
- quando você encontra ex-colegas de faculdade sabe que escolheu a faculdade certa
- morar na Roosevelt é morar na Lapa no Rio, você sempre esbarra em alguém pra última festinha antes do dia acabar

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Esses documentos seriam utilizados pelos pesquisadores como instrumento de dessilenciamento, um grito de espanto. Observa-se isso em seu relato, quando ela apresenta, inicialmente, na carta, a experiência de viver essa festividade, ressaltando que *“o Carnaval é uma das manifestações culturais mais importantes do mundo”*, pois, *“morar na Roosevelt é morar na Lapa no Rio, você sempre esbarra em alguém pra última festinha antes do dia acabar”*, chamando atenção para o fato de que a região da Praça Roosevelt é um dos lugares que mais concentra um mix de culturas e pessoas oriundas de diferentes regiões do Brasil. Isso também fica marcado no dizer *“A cultura afro é tão presente na gente que tô quase concordando com a Anita (Vejam bem!) que no Brasil quase não dá pra falar que alguém é completamente branco”*.

Essa carta apresenta um panorama geral sobre os acontecimentos iniciais do Carnaval na Praça Roosevelt. Por meio desta, são apresentados argumentos que evidenciam um dos possíveis olhares de uma moradora, do folião, do sujeito que participa dessa grande festa cultural, pois ao mesmo tempo que demonstra uma visão dos fatos, a partir da perspectiva de uma pesquisadora-moradora da Roosevelt, mostra um olhar apurado sobre as estruturas sociais e as diferentes culturas e etnias que ali se misturam

O excerto seguinte ressalta o sentimento de indignação da pesquisadora-moradora a respeito da ação da Polícia Militar sobre os foliões e, acima de tudo, sobre o silenciamento/apagamento da cultura popular. Percebe-se isso quando questiona a ação violenta da Polícia Militar, que representa um braço do Estado, ao arremessar *“sete bombas de gás e carros de polícia quase atropelando os pedestres”*.

Excerto 12



Camila Dias
1 de março às 00:35 – São Paulo – 1

“E se acabarem com teu Carnaval? Você merece...”
Gonzaguinha já sabia de tudo!
Por favor, pessoas que concordam com o atual quadro político do Brasil me epliquem: por que 7 bombas de gás e carros da polícia quadr atropelando pedestres para dipersar o Carnaval?
Quando querem acabar com o Carnaval, todo o resto já foi eliminado.
Aguardo as explicações, obrigada.



Comportamento Geral, por Gonzaguinha

Gonzaguinha canta no programa Ensaio a música? Comportamento Geral? Sucesso de seu álbum de estreia, de 1973.

[M YOUTUBE.COM](#)

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

O relato também evidencia a forma do Estado subjugar manifestações culturais com violência, silenciando a população, conforme mostra o trecho “*E se acabarem com teu Carnaval? (...) Quando querem acabar com o Carnaval, todo o resto já foi eliminado. Aguardo explicações*”. Esse dizer apresenta uma forma de violência explícita e simbólica carregada de raízes coloniais, pois ressalta a tentativa do Estado de apagar/eliminar a tradição cultural, transformando o cenário de festa em um contexto de guerra.

De acordo com o excerto, pode-se inferir que ao ser realizada uma festa cultural como o Carnaval, sem nenhum tipo de planejamento para a festividade, instrução ou orientação sobre normas de comportamento relacionadas à população, o Estado, representado pelos policiais militares, mostra que a colonialidade encontra-se além de estar impregnada na estrutura da sociedade, pois determina as formas de ser, atuar e vivenciar a realidade.

Por meio de condutas opressoras, a colonialidade mostra seu poder ao repreender, castigar e demonstrar superioridade sobre os cidadãos, por meio da força bruta. Ou, de acordo com Walsh (2017), fundamentada em Quijano, demonstra a superioridade natural do ser, assim como a colonialidade do saber, do atuar e do refletir sobre a sociedade.

Nesse sentido, considera-se que a ação violenta do Estado frente a essa festa cultural, é reafirmada pelo discurso da pesquisadora Camila Dias (integrante do Grupo LACE), quando diz: “*Quando querem acabar com o Carnaval, todo o resto já foi eliminado*”, apresentando o que Mbembe (2018, p.35) propõe sobre as colônias, ao definir que são territórios nos quais “a violência do estado de exceção supostamente opera a serviço da ‘civilização’”. Por isso, opera contra os colonizados, sem submeter-se às leis, ao restringir e tentar destruir sua cultura e diferentes expressões da arte popular, com violência.

Percebe-se a constituição da colonialidade do ser no dizer apresentado pela pesquisadora-moradora, ao afirmar que “*Quando querem acabar com o Carnaval, todo o resto já foi eliminado*”. O discurso da pesquisadora-moradora, revestido pelo sentimento de indignação frente à ação opressora do Estado, torna evidente o colonialismo enraizado na estrutura social, a partir do qual o Estado exerce a função de uma máquina de guerra (Mbembe, 2018), que atua como um estado de exceção, ao suspender Leis, para agir com violência contra a população, a fim de estabelecer uma suposta “ordem” de civilização.

Esses fatores podem ser observados quando a autora da carta argumenta sobre a atitude do governo ao encaminhar viaturas para colidir de forma violenta com os foliões, a fim de dispersá-los com bombas de gás. Cabe ressaltar a forma violenta como ocorreu tal abordagem, no trecho *“Por favor, pessoas que concordam com o atual quadro político no Brasil me expliquem: Por que sete bombas de gás e carros da polícia quase atropelando pedestres para dispersar o Carnaval?”*.

As cartas apresentadas no planejamento indicam a formação de gritos decoloniais materializados frente a um contexto de opressão do Estado moderno. De acordo com Walsh (2017), fundamentada em Maldonado Torres (2007), o grito do colonizado expressa uma atitude de espanto e de intervenção frente aos elementos ordinários de guerra e morte presentes no contexto atual.

Assim, a autora da carta ressalta, em seu discurso, a questão da ação opressora do estado e a tentativa de destruir o Carnaval, e, com isso, toda a cultura de um povo, ao ressaltar que *“Quando querem acabar com o carnaval, todo o resto já foi eliminado. Aguardo as explicações. Obrigada.”*. Com esse discurso, percebe-se, implícitas na estrutura social, a ação do estado de sítio, e, com isso, as raízes da opressão colonial, ao tentar impor a “ordem”, utilizando a violência na festa do Carnaval.

A voz indagadora da carta resume-se em um grito de espanto do colonizado frente à ação necrófila do Estado (Walsh, 2017). Representa a luta pela vida em suas diferentes perspectivas, tanto social, quanto étnica, religiosa, e cultural, visto que, quando se destrói a cultura do Carnaval, logo, toda a cultura que o alicerça já foi destruída. Isso apresenta a mais genuína ação de opressão sobre um povo, uma vez que, quando suas raízes culturais são destruídas, impõe-se, de uma certa maneira, a hegemonia cultural e a soberania de uma determinada elite sobre todo um povo.

O excerto abaixo apresenta os relatos da pesquisadora Camila Dias a respeito da ação de resistência dos foliões ao retornarem quarenta minutos depois do ataque de bombas da polícia durante o Carnaval da Praça Roosevelt.

Excerto 13

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Outras cartas de moradores apresentaram posicionamentos contrários a esses¹⁸ presentes nos excertos selecionados para esta discussão. Os excertos escolhidos, no entanto, constituem-se como instrumentos de dessilenciamento, porque apontam a diversidade de posicionamentos e abrem para reflexões distintas, mostrando a ação intencional dos pesquisadores do Digitmed em formar gretas/fissuras (Walsh, 2013) frente ao sistema colonial de poder, e, com isso, intervir nas formas ontológica e epistemológica de ser, agir, aprender, atuar, pensar e construir conhecimento em sociedade. Quanto aos pesquisadores, estes visavam perceber e destacar as formas explícitas e veladas de violência – lançando foco sobre as mazelas que estas trazem consigo, naturalizadas e aderidas ao olhar míope da realidade contemporânea –, de modo a contribuir para a formação de uma nova maneira de enxergar e atuar sobre a sociedade.

Ademais, as práticas pedagógicas insurgentes, ao focalizar as necessidades estruturais, apresentadas pelas cartas como maneiras coloniais de silenciamento, desencadeariam um processo reflexivo crítico sobre a realidade, e, com isso, trariam a possibilidade de se ensinar a perceber essas violências camufladas, enraizadas. Muitas vezes, segundo Walsh (2013), essas necessidades estruturais permanecem encobertas ou naturalizadas. Por isso, é preciso lançar mão de práticas pedagógicas

¹⁸ Ao acessar a página de Camila Dias, no Facebook, em busca de recolher outras cartas, já lidas no grupo, recebemos mensagem de que não havia outras publicações. Assim, apenas relatamos o que essas cartas diziam.

insurgentes que eduquem o olhar para a percepção dessas violências, uma vez que, para enxergar essas necessidades, é preciso haver sensibilidade do olhar sobre o sistema, de modo que seja possível perceber as nuances, a fragilidade e o processo de desumanização colonial enraizado.

Nesse sentido, ao selecionarem as cartas como estratégias/mecanismos formadores de gretas, os pesquisadores mostraram um posicionamento insurgente diante dessas pequenas fissuras que foram formadas, com o intuito de aprofundá-las no âmbito da desconstrução do olhar naturalizado sobre a violência estrutural, iniciando uma nova forma de ser, de fazer, de pensar, de agir ontologicamente.

Agregado a esse grito decolonial, encontra-se uma forma subjetiva de insurgência, que se entrelaça ao coletivo e se soma ao processo de **dessilenciamento**, junto às tentativas de criar fissuras/gretas no sistema, por meio da insurgência, de formas indisciplinadas de aprender a questionar o sistema. Isso revela, de acordo com Walsh (2017), uma ação consciente e crítica de olhar para o mundo; nas palavras da autora, significa retirar-lhe o véu, e, assim, revelar o que se encontra por trás das amarras construídas pela história. Para isso, a autora salienta a necessidade da construção de um olhar mais sensível e apurado diante do mundo, para ouvir com atenção, sentir os diferentes modos de vida e, junto a isso, os reflexos da colonialidade.

Com base nos dados selecionados para a composição do planejamento, observa-se que os pesquisadores do Programa Digitmed utilizariam as performances e o Brincar para lançar luz sobre o drama desencadeado pela festa cultural do Carnaval na Praça Roosevelt, a fim de ir além da ação de perceber a realidade, em direção a destacar e denunciar (Freire, 2019; *apud* Paro; Ventura; Silva, 2020) as situações de opressão ocorridas naquele episódio. Com isso, surgiria a possibilidade de intervir na realidade, a partir da construção de práticas pedagógicas insurgentes, que ajudassem a reconstruir e a projetar novas formas de ser, estar, viver e transformar a realidade (Walsh, 2013), por meio da dialética da ação humana sobre o meio (Vygotsky, [1930] 2007).

Nesse sentido, os pesquisadores do Programa Digitmed, com base na leitura crítica da realidade, e, fundamentados no conceito de percebido-destacado (Freire, 2019; *apud* Paro; Ventura; Silva, 2020) e na perspectiva da decolonialidade do ensino, proposta por Walsh (2013), evidenciariam as situações-limite apresentadas nas cartas da moradora da vizinhança da Praça Roosevelt, divulgadas na rede

social Facebook. Esse material foi apresentado durante o planejamento do evento, e, posteriormente, seria utilizado como recurso para a dramatização durante a performance e o Brincar, o que possibilitaria aproximar o público participante do evento da realidade emergente, a fim de que fosse projetada uma leitura crítica (Freire, 2019) da realidade analisada, conforme apresentam os excertos do planejamento, a seguir.

Excerto 14

Liberali: Você vai ficar lá na mesa sendo o vizinho. (...) Não é chato. Você vai ser o vizinho que vai se chatear. Eu seria a vizinha na vida real.

Liberali: O André vai ler a carta da Camila, decorar aquela carta. Você vai ter que falar tudo o que aconteceu.

Vocês vão ter que falar aquelas coisas. (...) Aquela carta é séria. Ela é verdadeira. Ela é uma carta real. Não é uma coisa que a gente acha que é qualquer coisa não. Porque é verdadeira aquilo. Não é uma coisa à toa. (...)

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Conforme mostra o excerto 14, quando os pesquisadores compreendem a carta como algo “*sério*”, “*verdadeiro*”, “*real*”, que “*não é uma coisa à toa*”, constroem, por meio das performances e do Brincar, alternativas de se compreender, construir e vivenciar novas formas de ressignificar a realidade. Projetam, assim, novas formas de compreender e de transformar as situações-limite.

Nesse enquadre, o Brincar foi constituído apoiado em situações reais, visto que, na performance, a reclamação dos vizinhos estaria pautada em coisas que as participantes relataram ter vivido, sendo estas dramatizadas e transformadas em mecanismos para a superação de relações de opressão.

Logo após, durante as discussões do planejamento, surgiram outros comentários que enriqueceram o olhar crítico sobre a realidade, de forma a contribuir para a implementação da performance, como pode ser observado no excerto seguinte.

Excerto 15

Ciça: Eu no começo achei que não fosse. Mas é que eu não tenho experiência no centro. Nunca passei por lá. Nunca vi sexo explícito
(...)

Nathan: Não. No centro não tem. Mas, carnaval a situação é outra, né.

Ciça: Mas a Cris falou que tem. Quando ela saía da Bahia, lá. (...)

Liberali: Tem sim, Ciça.

Ciça: Eu sei que na Bahia tem. Porque a minha irmã foi lá. (...) O pessoal vai tirando a roupa pela rua.

Fran: Você anda pelo Pelourinho, tem um triângulo assim com os poços marcados no chão, de tanta ureia que tem.

Nathan: Na esquina da minha casa, nesse ano, foi bloqueado tudo ao redor da minha casa. Menos, a minha esquina. Menos a Artur de Azevedo (...) Eles se concentraram lá, na minha esquina. Eu fui dormir na casa de amigos, porque não dava para aguentar o cheiro do décimo andar.

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

O excerto apresentado acima mostra que, durante o planejamento, os pesquisadores respondem ao que é demanda social, ressaltando situações de crise ocorridas durante o Carnaval na Praça Roosevelt (Ciça: *“Eu no começo achei que não fosse. Mas é que eu não tenho experiência no centro. Nunca passei por lá. Nunca vi sexo explícito”*; Ciça: *“Eu sei que na Bahia tem. Porque a minha irmã foi lá. (...) O pessoal vai tirando a roupa pela rua.”* Percebe-se, com esses comentários, o percebido-destacado (Paro; Ventura; Silva, 2020), um olhar crítico e sensível dos pesquisadores ao perceber fatores de crise social, destacá-los da realidade objetiva, estabelecendo possibilidades para a construção de possibilidades para a superação dos mesmos.

De acordo com Paro, Ventura e Silva (2020), fundamentados em Freire (2014), o percebido-destacado impulsiona os sujeitos a enfrentarem as situações dramáticas projetadas na sociedade, indo além da simples aceitação e adaptação das situações-limite, o que pode ser observado no seguinte trecho, na voz do pesquisador Nathan: *“Na esquina da minha casa, nesse ano, foi bloqueado tudo ao redor, da minha casa. Menos, a minha esquina. Menos a Artur de Azevedo. (...) Eles se concentraram lá, na minha esquina. Eu fui dormir na casa de amigos, porque não dava para aguentar o cheiro do décimo andar”*.

Assim, ao argumentarem sobre essas situações enraizadas, naturalizadas, tais como as evidenciadas no registro da carta (Fran: *Você anda pelo Pelourinho, tem um triângulo assim, com poços marcados no chão, de tanta ureia que tem*”), os pesquisadores levantam a possibilidade de denunciar essas demandas a partir das projeções de possibilidades de análise, interpretação e construção de alternativas para a superação das situações de crise social por meio das performances e do Brincar.

Essa discussão reflete um momento de indignação dos pesquisadores, provocada por um problema do xixi na rua, que resultou em o pesquisador-morador

da rua Artur Azevedo ter a necessidade de se retirar de sua casa para ir dormir em outro apartamento, em razão do odor da urina ter atingido o décimo andar de seu condomínio, provocando um transtorno na vida tanto do pesquisador quanto das demais pessoas inseridas naquele contexto histórico-social.

Nesse movimento, observa-se que os sujeitos distanciam-se do objeto para estabelecer uma discussão sobre as situações ocorridas durante o Carnaval e, a partir disso, analisá-las e compreendê-las com foco em diferentes perspectivas. Os pesquisadores demonstraram que o problema percebido-destacado da realidade vai além do sentimento de indignação, promovendo uma necessidade de reflexão crítica, debate e ação, conforme demonstram os trechos seguinte: Ciça: *“Olha o que ele está falando... Que na casa dele, no décimo andar, não aguentava o cheiro de xixi”*, Pesq. III: *“Eu tive que ligar meia noite pra um amigo e falar ‘Vou dormir aí, porque não estou conseguindo’”* e Pesq. I: (Liberali): *“Estou falando pra você, que a A... fala isso. Elas não puderam abrir a loja para vender. Durante a Copa do mundo foi pior ainda (...)”*.

Excerto 16

Ciça: Olha o que ele está falando... Que na casa dele, no décimo andar, não aguentava o cheiro de xixi.

Nathan: Eu tive que ligar meia noite pra um amigo e falar “ Vou dormir aí, porque eu não estou conseguindo.

Liberali: Estou falando pra você, que a Adriana fala isso. Elas não puderam abrir a loja para vender. Durante a Copa do mundo foi pior ainda. (...).

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Conforme os relatos das discussões acima, os pesquisadores relacionam o planejamento do Brincar com as experiências que obtiveram com o Carnaval. O desenvolvimento dessas discussões acontece devido ao envolvimento dos pesquisadores com a situação relatada pelo pesquisador Nathan. Com isso, As discussões durante o planejamento contribuem para a construção da performance, visto que, ao planejar o evento, são entrelaçadas as situações reais ocorridas no Carnaval à situação de opressão a ser encenada.

Ao planejar Brincar com a realidade, os sujeitos seriam conduzidos a desprenderem-se da realidade imediata, desligando-se do mundo concreto, para projetar novas ideias de atuação sobre o mundo real. A partir disso, os sujeitos seriam capazes de construir novas propostas de intervenção no mundo real.

A ação decolonial proposta imprimiu um movimento de resistência existencial, ou seja, “a resistência que nos mantém vivos” (Freire, 2004, *apud* Walsh, 2017, p.61), proporcionada pela luta contra as injustiças representadas pela ação opressora da polícia contra a população, conforme observado no trecho da carta da pesquisadora e moradora da Praça Roosevelt.

O excerto seguinte apresenta mais um trecho da carta da moradora e pesquisadora Camila Dias sobre sua indignação com as situações opressivas durante o Carnaval na Praça Roosevelt.

Excerto 17

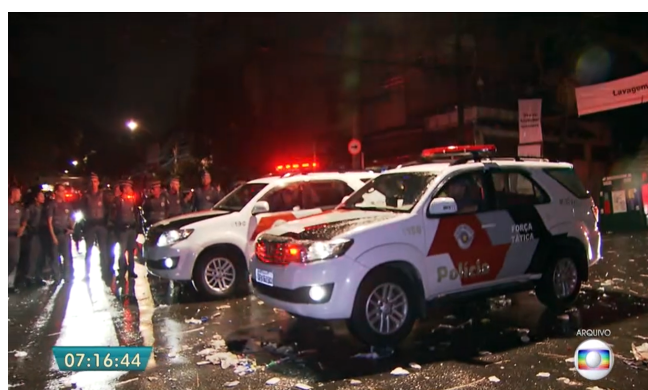
Camila (pesquisadora moradora): E se acabarem com teu carnaval? (...) Por favor, pessoas que concordam com o quadro político no Brasil me expliquem: Por que 7 bombas de gás e carros da polícia quase atropelando pedestres para dispersar o carnaval?

Quando querem acabar com o Carnaval, todo o resto já foi eliminado.

Aguardando as explicações, obrigada!

Durante o planejamento do evento, os pesquisadores, divididos em pequenos grupos, submersos em um processo de imersão na realidade, ou conforme propõe o New London Group, [1996] 2000), realizariam a leitura crítica da realidade retratada, por meio do vídeo do G1¹⁹, que apresenta a cena em que a Polícia Militar usa a força para dispersar os foliões.

Figura 5: Polícia Militar usa a força para conter foliões na Praça Roosevelt



Fonte: Rede Globo: G1; vídeo postado em 01/03/2017²⁰

¹⁹ Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/carnaval/2017/noticia/pm-dispersa-folhoes-com-bombas-de-gas-na-praca-roosevelt-no-centro-de-sp.ghml>. Acesso em: 20 jan. 2024.

²⁰ Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/carnaval/2017/noticia/pm-dispersa-folhoes-com-bombas-de-gas-na-praca-roosevelt-no-centro-de-sp.ghml>. Acesso em: 20 jan. 2024.

A partir disso, os participantes, de acordo com o planejamento, discutiriam sobre os acontecimentos vivenciados e deliberariam contra ou a favor do Carnaval na Praça Roosevelt.

Os quadros 6 a 12, apresentados a seguir, destacam o planejamento escrito do encontro, de forma detalhada, salientando as providências que seriam tomadas. Além disso, há o planejamento geral, o detalhamento do programa, questões para posicionamento crítico-reflexivo e os links das matérias sobre os acontecimentos, dentre outros elementos.

No quadro 6, encontramos orientações sobre como deveria ser a pesquisa relacionada a história, geografia, constituição de zoneamento sobre a ocupação do espaço urbano da região da Zona Central: bairros residenciais e comerciais, assim como a orientação sobre a produção de paródias de marchinhas carnavalescas para apresentar às escolas.

Quadro 6: Plano do encontro de 18 de março de 2017

Plano do encontro de 18 de março de 2017.

Providências:

1. Fazer ou buscar paródias de marchinhas com tema...
2. Pedir para que as escolas façam paródias de músicas de Carnaval para apresentar à escola e aos participantes
3. Confirmar a viabilidade da lista de presenças nos tablets (Nathan trazer na sexta)
4. Procurar material de história e geografia sobre ocupação do espaço urbano, sobre rolezinho, zoneamento, fabricas, locações, bairros residenciais, fabris, comerciais, etc.

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

O quadro 7 (Planejamento geral – *overview*) retrata a forma como seria organizado o evento. A partir da organização da performance, nos itens 1, 2 e 3, haveria o destaque para o bloco de policiais, a demonstração do incômodo/perturbação dos vizinhos e a apresentação das marchinhas.

A partir do item 4, destacam-se: a apresentação do vídeo e da notícia; a discussão e a apresentação dos argumentos dos grupos; a explicação da atividade social pelos pesquisadores, bem como conceito e tema.

Quadro 7: Planejamento geral (*overview*)

1. Bloco de Policiais – Gui, Natan, Jessica, Henrique, CrisM, Vivi
2. Carnaval com marchinhas e polícia no final.
3. Vizinhos incomodados – Shirley e Ciça
4. Boas vindas e introdução da tarefa em grupos (vídeo + notícia)
5. Grupos discutem a situação controversa
6. No auditório, grupos apresentam seus argumentos e suas posições
7. Pesquisadores apresentam a atividade social, o conceito e o tema
8. Apresentar tarefa do próximo encontro

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

O quadro 8 apresenta o detalhamento do evento, com início às sete e meia da manhã, horário de chegada dos pesquisadores, com desembarque de materiais e pessoas responsáveis para organização das salas, do café, com um quebra gelo. A partir das nove horas, ocorria a preparação dos bloquinhos, fantasias e ensaio das marchinhas, com destaque para a realização do *manequim challenge*.

Logo após, haveria a introdução do semestre, realizada pela Prof^a Dr^a Fernanda Liberali, com apresentação das seguintes questões relacionadas à performance:

- Qual a relação de nossa performance com o que vivemos recentemente?
- A Praça Roosevelt deve ou não ser usada como espaço para a comemoração de Carnaval?

Seriam trabalhadas questões que relacionariam a performance aos acontecimentos mostrados por vídeos e reportagens, retratando a ação da polícia na terça-feira de Carnaval. Cada sala contaria com a presença de um mediador, um escriba, um vigilante do tempo, um intérprete de Libras e um responsável pelas câmeras. Às onze horas, os participantes seriam orientados a dirigir-se ao Auditório da PUC-SP, 117A, e, lá, cada grupo apresentaria as deliberações, as performances e exposição *Nósoutros*, com apresentação do tema do ano.

Quadro 8: Detalhamento do programa

Hora	Ação	Responsável	Providências	Responsável
7.30	• Chegada e desembarque de materiais	Todos	• Pegar de carrinho de mercado ao lado do elevador da direita	Quem chegar primeiro
8.00	• Decoração da sala	Shirley Feliciano Cris Feliciano	• Pedir latão de lixo para equipe de manutenção • Ligar e testar equipamentos	

Continua na próxima página

Continuação do Quadro 8

Hora	Ação	Responsável	Providências	Responsável
8.30	• Café com esquentado			
9:00	• Bloco • <i>Manequim challenge</i> durante bloco e policiais	Todos	• Vir fantasiado; • treinar as marchinhas...	Francisco e Cla
9.30	• Introdução do semestre	Fernanda		Fernanda
9.45	• Qual a relação da nossa performance com coisas que vivemos recentemente? • Vídeo da praça • Apresentação da questão controversa: A Praça Roosevelt deve ou não ser usada como espaço para a comemoração de Carnaval? • Apresentação de conceitos da geografia	Henrique	• Perguntar se viram alguma coisa parecida no Carnaval; • mostrar vídeos e reportagens sobre a ação da polícia na terça-feira de carnaval	
9.45	Discussão nos grupos: 1. Participantes coletam argumentos com base em materiais 2. Mediar promove debate garantindo que a pertinência e o desenvolvimento aconteçam. 3. Deliberam	Sala 1 Sala 2 Sala 3 Sala 4	• Material da tese da Cris e perguntas da Elaine	Cada sala terá: • Um mediador • Um escriba • Um vigilante do tempo • Um intérprete de Libras • Um responsável pela câmera
11.00	(117A) Apresentação das deliberações	Cada sala tem 5 minutos para a apresentação		
11.30	Grupos para performar conceitos do Digitmed	3 minutos para a performance		
12.30	Exposição <i>Nósoutros</i> com apresentação do tema do ano			

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

A ação de planejar o evento, conforme o projeto apontado acima, introduz uma visão do processo de construção de leitura crítica sobre a realidade. A partir da etapa que antecede a ação de planejar o evento cujo foco é uma denúncia-anúncio, o estranhamento sobre um acontecimento da realidade é destacado em meio a tantos outros acontecimentos de violência e opressão naturalizados na estrutura de uma sociedade colonial, para ser colocado em evidência e em discussão, pelo grupo.

A interrupção das atividades programadas no decorrer do Programa Digitmed, em razão da percepção crítica dos pesquisadores sobre um acontecimento percebido-destacado, para assumirem uma ação de anúncio e denúncia (Paro; Ventura; Silva, 2020), e assim, assumirem a atitude de planejar ações futuras situadas na leitura crítica da realidade, pressupõe o passo inicial e fundamental para a realização do Inédito Viável.

A partir do planejamento exposto, tem início a construção de uma visão utópica da realidade; por meio do desenhar, do planejar, do descrever minuciosamente as ações, os sujeitos assumiriam a autoria para desenhar um futuro com possibilidades maiores de superação das situações-limite presentes na realidade. Isto é, de acordo com Freire (*apud* Paro; Ventura; Silva, 2020), terem a consciência do possível a ser realizado em uma ação de planejar o futuro ainda em edição, plausível para alcançar soluções dantes despercebidas e inalcançáveis, conforme pode-se observar no planejamento apresentado no Quadro 10. Os verbos destacados no planejamento apresentado no Quadro 9, empregados no tempo Futuro do Presente do Modo Indicativo, como “perguntaremos, apresentaremos, faremos, recuperaremos, apresentaremos, explicaremos”, dentre outros, apresentam um fato provável, possível de acontecer posteriormente ao discurso expresso. Ou, conforme Câmara Júnior (1975), a ideia de futuro está condicionada às condições especiais de comunicação linguística, a partir das quais resultará um processo objetivo associado ao desejo e à vontade. Nesse sentido, a noção consciente do emprego do tempo Futuro do Presente do Modo Indicativo indica a construção de ações que, somadas às outras sinalizadas neste estudo, resultarão na desconstrução da visão fatalista de realidades opressoras e desumanas.

O trecho do planejamento ilustrado no Quadro 9, a seguir, é formado por questões que levam o olhar dos sujeitos para um posicionamento crítico e reflexivo frente a problemas relacionados à análise da realidade, o que acena para uma ação da linguagem construída por meio de argumentos tecidos por diferentes sujeitos coletivos, visões e posicionamentos sobre situações-limite.

Quadro 9: Questões para posicionamento crítico-reflexivo

- Que exemplos você usaria para explicar essa situação?
- Como você descreveria essa cena?
- Alguém concorda/discorda com o que ele(a) falou? Por quê?
- Vocês acham que os argumentos que ele(a) usou são válidos? Por quê?
- Como você acha que o argumento da pessoa que falou anteriormente se conecta com o que você falou? Ou com o que outra pessoa falou?
- Que argumentos foram os mais fortes neste grupo?

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

As questões acima permitem observar a descrição das cenas retratadas nos vídeos e artigos jornalísticos. Também contribuem para a criação de argumentos e reflexão crítica sobre os mesmos.

Houve um trabalho de estudo e pesquisa sobre mecanismos legais, morais, políticos, ações afirmativas e investigações sobre os acontecimentos durante o Carnaval na Praça Roosevelt, relacionados no quadro seguinte. Destacamos os links de acesso às informações sobre a construção de argumentos pertinentes à questão de justiça distributiva, assim como matérias jornalísticas que apresentam a ação violenta da polícia militar sobre os foliões durante o Carnaval na Praça Roosevelt, e também artigos relacionados às Leis de Zoneamento (Lei 13.885/04), do Psiu 15.133/10 (Programa de Silêncio Urbano), economia, política de constituição do espaço urbano; mapa digital da cidade de São Paulo.

Quadro 10: Links das matérias sobre os acontecimentos

- <https://www.youtube.com/watch?v=jwKU7IR5FrM> – Justice
- <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/06/muro-da-gentileza-propoe-desapego-de-roupas-e-objetos-no-rio.html>
- <http://g1.globo.com/sao-paulo/carnaval/2017/noticia/pm-dispersa-folhoes-com-bombas-de-gas-na-praca-roosevelt-no-centro-de-sp.ghtml>
- https://www.vice.com/pt_br/article/o-fim-depre-do-carnaval-de-sp
- <http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/181.htm>
- http://geosampa.prefeitura.sp.gov.br/PaginasPublicas/_SBC.aspx#
- http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=16032010L%20151330000
- <http://capital.sp.gov.br/cidadao/rua-e-bairro/legislacao/lei-do-psiu>
- <http://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/entenda-o-zoneamento-hoje/>
- Espaço geográfico: urbano, rural, natural e transformado
- Lugar: espaço de convivência (identidades, relação da memória, histórico do lugar, modo de pensar de cada bairro)
- Transformação da cidade do centro para a periferia movimento centro-periferia

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

O quadro 11, a seguir, apresenta parâmetros de divisão da Zona Central da cidade de São Paulo, contendo um roteiro sobre a Lei de Zoneamento nº 13.885/04, que dispõe sobre Parcelamento, Uso e Ocupação do Solo (LPUOS), assim como discute o espaço geográfico: urbano, rural, natural e transformado, e seu movimento partindo do centro da cidade para a periferia. Além disso, expõe sobre a questão do lugar como espaço de convivência e constituição de identidades, e da relação com a memória e a história. O último link chama a atenção para a forma de constituição do gênero paródia.

Quadro 11: Divisão da Zona Central

A ZC está dividida em:

- ZC: porções do território localizadas na Macrozona de Estruturação e Qualificação Urbana com atividades de abrangência re-
- ZCa: porções do território localizadas na Macrozona de Proteção e Recuperação Ambiental com atividades de abrangência regional;gional;
- ZC-ZEIS: porções do território formadas pelos lotes lindeiros às vias que exercem estruturação local ou regional, lindeiras a ZEIS-1, destinadas majoritariamente a incentivar os usos não residenciais, de forma a promover a diversificação dos usos com a habitação de interesse social, a regularização fundiária de interesse social e a recuperação ambiental.
- <http://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/entenda-o-zoneamento-hoje/>
- Espaço geográfico: urbano, rural, natural e transformado
- Lugar: espaço de convivência (identidades, relação da memória, histórico do lugar, modo de pensar de cada bairro)
- Transformação da cidade do centro para a periferia movimento centro-periferia
- Parodia:

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

A próxima subseção apresentará o Descrever e o Informar (Liberali, 2018), conceitos relevantes para a compreensão dos eventos analisados nesta tese.

5.2 Descrever e informar a realidade: Imersão na Realidade

Esta subseção apresenta o propósito de Descrever e Informar (Liberali, 2018) as Performances e o Brincar, realizadas no primeiro encontro do Programa Digitmed, ano de 2017, e, com isso, discutir as possibilidades de construção do Inédito Viável (Freire, 2019) em contextos sócio-históricos estruturados por paradigmas neoliberais colonizadores. Nessa linha, serão apresentadas diferentes formas de Brincar e dramatizar a realidade, por meio de performances teatrais como o *Manequin Challenge*, e apresentações de marchinhas/paródias carnavalescas. Os

discursos transcritos serão analisados a partir dos preceitos teóricos e metodológicos do Brincar (Vygotsky, [1930] 2007), da decolonialidade (Walsh, 2013; 2017; Freire; 2019; Liberali, 2018) e da multimodalidade (Liberali *et al.*, 2021a).

O evento foi realizado no Auditório da PUC-SP, onde os participantes oriundos de instituições públicas e privadas, do Ensino Fundamental, Médio e Superior, foram submetidos ao processo de imersão na realidade (Freire, 2019), momento no qual puderam vivenciar o processo dialético para ressignificar situações dramáticas de crise, ocorridas na festa carnavalesca.

Para isso, o local foi decorado com riqueza de detalhes, de modo a atender ao tema Carnaval. Houve um espaço para os adornos e outro destinado aos participantes, para que pudessem dançar, brincar e vivenciar o Carnaval. A questão norteadora do evento propunha uma reflexão sobre a questão “*A Praça Roosevelt deveria ser um espaço livre para as celebrações de Carnaval?*”, em busca de propor soluções para o Carnaval de 2018.

Nesse contexto, o processo foi iniciado a partir da **imersão na realidade** (Liberali *et al.*, 2021c), alicerçado na técnica do Teatro Fórum (Liberali *et al.*, 2021), a partir do qual os participantes encenaram situações reais de opressão, e vivenciaram os momentos de crise ocorridos durante o Carnaval na Praça Roosevelt. Nesses momentos de dramatização, os pesquisadores apoiaram-se em notícias da época, assim como em uma carta produzida por uma pesquisadora do Grupo LACE (PUC-SP) e moradora da Praça Roosevelt, para se reportarem a cenas e discursos de violência, a fim de que os sujeitos se sentissem realmente imersos naquela realidade similar à ocorrida durante o Carnaval na Praça Roosevelt, conforme transcrições e cenas apresentadas nesta subseção.

Na manhã do dia 18 de março de 2017, às 9h, ao som de marchinhas tradicionais carnavalescas, o Programa Digitmed iniciou suas atividades com uma performance do Carnaval de São Paulo, ocorrido na Praça Roosevelt em Fevereiro de 2017. Inseridos em uma realidade de brincadeiras e diversões, e caracterizados com fantasias e objetos típicos da festa carnavalesca, os participantes dançaram e se divertiram na realidade que se projetava à luz do ritmo do Carnaval, que se reinventava naquele momento, conforme mostram as imagens, a seguir.

Figura 6: Performance: Brincando o Carnaval na Praça Roosevelt – tomada A



Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Nesse contexto de imersão na realidade, as brincadeiras e a música foram interrompidas, e, como *manequins challenges*, os participantes pararam de se movimentar e, simultaneamente, as expressões faciais, os movimentos e os gestos tornaram-se estagnados; o tempo e o espaço ficaram congelados. Por alguns instantes, a imagem da câmera projetou o foco sobre os participantes naquele contexto de imersão na realidade.

As figuras 6, 7 e 8 apresentam o momento de imersão na realidade; torna-se visível o fato de que os participantes simplesmente se divertem durante a brincadeira de Carnaval. As imagens não retratam o momento de opressão; demonstram que os participantes não incorporaram o papel da situação de opressão, conforme pretendido pelos pesquisadores, a partir da performance, como indicado por Boal ([1975] 2019).

Figura 7: Performance: Brincando o Carnaval na Praça Roosevelt – tomada B



Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

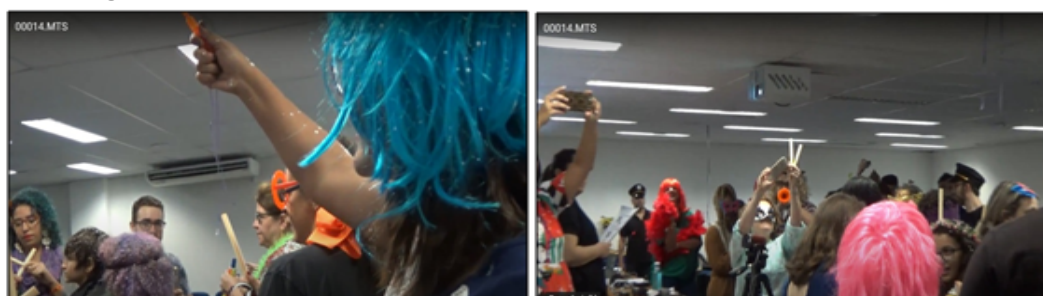
As figuras oito e nove apresentam o momento de realização da brincadeira de *manequin challenge*. Observa-se, também nessas imagens, que o momento de opressão ocorrido durante o Carnaval na Praça Roosevelt não foi retratado.

Figura 8: Performance do Brincar: *manequins challenges* – tomada A



Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Figura 9: Performance do Brincar: *manequins challenges* – tomada B



Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Após alguns minutos, retornaram às brincadeiras. Ao fundo, ouvia-se uma voz rouca e marcante, reclamando do barulho, da sujeira e do comportamento transgressor. Enquanto isso, todos continuavam a festa, ignorando as advertências. O excerto abaixo, do qual participam pesquisadores-atores (papéis indicados entre parênteses), mostra isso.

Excerto 18²¹

Ciça (Moradora): Parem com isso! Que barulho! Parem com essa sujeira! Pouca vergonha!! Seu bando de desocupados! Vão para a casa de vocês! Vocês não têm o que fazer não? Vai trabalhar gente! Saiam daqui! Vai no banheiro na sua casa!

Feliciano (folião): Deixa o povo festejar! É carnaval! HUUUUU!!!!

²¹ Nome do pesquisador, seguido, entre parênteses, do papel assumido por ele durante a performance.

Ciça (Moradora): Bando de desocupados! Que pouca vergonha é essa? Parem com isso!!! Há mulheres seminuas!!

Feliciania (foliã): Tem que aproveitar mesmo!!!

Ciça (Moradora): Para com isso!!! Vou chamar a polícia!! Tem criança e cidadã embriagada! (...) Pouca vergonha!!! Já chamei a polícia!!! Fora vagabundos!!! Vou reclamar a lei do Psiu!!

Feliciania (foliã): Olha a polícia!!!

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

A figura 10, a seguir, apresenta o momento de brincadeira durante o Carnaval na Praça Roosevelt.

Figura 10: Performance: Brincando o Carnaval na Praça Roosevelt – tomada C



Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Conforme visto na fundamentação teórica desta pesquisa, segundo Vygotsky ([1930] 2007), o Brincar alicerça o desenvolvimento das situações imaginárias, por meio das quais, são formadas regras que indicam aos sujeitos as ferramentas ou os recursos cognitivos necessários para encenar a realidade opressora, vivenciada durante o Carnaval na Praça Roosevelt.

No entanto, conforme pode ser observada na imagem seguinte, a forma descontraída e leve da apresentação dos sujeitos não corresponde à situação de opressão vivenciada durante o Carnaval na Praça Roosevelt, no ano de 2017, situação essa que deveria ser dramatizada. Vê-se que as imagens não apresentam os dramas, os conflitos entre os moradores, os vizinhos e a polícia.

A imagem seguinte apresenta uma cena na qual os participantes, imersos em um processo de **situação imaginária, atendem às regras do jogo** (Vygotsky, [1930] 2007), somente por meio dos recursos de uso de fantasias, máscaras, perucas e adereços nos cabelos. Todos estão a dançar, a cantar e a lançar

serpentinhas pelo espaço do Auditório. No entanto, observa-se que os mesmos não incorporam os personagens, não assumem o papel esperado durante a dramatização. Somente se divertem.

Figura 11: O Carnaval na Praça Roosevelt, 2017



Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Pode-se perceber, também, que, apesar das **regras do jogo terem sido** expressas claramente pelo discurso do pesquisador, ao estabelecer limites no espaço ocupado *“Nós gostaríamos que o pessoal ficasse dançando desse lado”*, definindo inclusive padrões de comportamento para a participação na brincadeira de *mannequin challenge*: *‘Então, quando nós pararmos a música, você vai parar na posição que você se encontra. Certo? Depois, a gente retoma a música, e vocês retomam novamente. E, aí, quando a gente parar a música, parem na posição’*. Mesmo assim, observa-se que não houve a incorporação do papel por parte dos personagens.

Segue, abaixo, a transcrição em que são relatadas **as regras do jogo** (Vygotsky, [1930] 2007) prescritas para as performances carnavalescas.

Excerto 19

Nathan: Bom dia!!! Só para explicar, é o seguinte! Nós gostaríamos que o pessoal ficasse dançando desse lado... é... Nós gostaríamos que o pessoal ficasse dançando do lado de cá, tá bom? Só para avisar, nós vamos fazer um *mannequin challenge*. Então, como é que nós vamos fazer? Vocês vão estar dançando, dancem normal. (...) **Aproveitem o carnaval. Enquanto ainda existe na Praça Roosevelt. Não esqueçam disso!** E aí, nós vamos parar a música! O momento que nós pararmos a música, quem não sabe, quem nunca fez *mannequin challenge*, você vai brincar de estátua, ok? Então, quando nós pararmos a música, você vai parar na posição que você se encontra. Certo? Depois, a gente retoma a música, e vocês retomam novamente. E, aí, quando a gente parar a música, parem na posição. Ok? **Vamos brincar, gente!!!**

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Ademais, no mesmo discurso, encontra-se transcrita a leitura crítica da realidade, quando o pesquisador Nathan salienta, por meio do emprego das orações subordinadas adverbiais temporais: **“Aproveitem o carnaval, enquanto ainda existe na Praça Roosevelt. Não se esqueçam disso!”**. Essas orações concebem em seu bojo o conceito de colonialidade. Por meio delas, vê-se o desprezo e a submissão da cultura do povo colonizado perante o olhar do colonizador, representado pelo poder do Estado, sob o risco de serem subjugados e eliminados os bloquinhos de Carnaval no contexto da Praça Roosevelt, em São Paulo. Isso reflete a falta de planejamento de instrução/orientação da população sobre as leis e normas vigentes, assim como de construção de medidas preventivas para a segurança e o bem-estar da população, durante o evento.

Nesse sentido, as performances e o Brincar pretendiam **lançar luz** sobre os conflitos/situações de crise ocorridas durante o Carnaval na Praça Roosevelt, em 2017, conforme é possível observar na imagem referente ao *manequin challenge*, a seguir.

Figura 12: Performances do Brincar: O Carnaval na Praça Roosevelt – *Mannequin Challenge*



Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

A imagem acima apresenta a brincadeira de *Mannequin Challenge*, a partir da qual os participantes demonstraram estar posicionados como estátuas em diferentes momentos da festividade. Observa-se que, na fotografia, todos atendem **às regras preestabelecidas para o Brincar**, orientadas pela pesquisadora Liberali, ao propor *“nós vamos parar a música! O momento que nós pararmos a música, quem não sabe, quem nunca fez manequim challenge, você vai brincar de estátua, ok? Então, quando nós pararmos a música, você vai parar na posição que você se encontra.*

Certo? Depois, a gente retoma a música, e vocês retomam novamente. E, aí, quando a gente parar a música, parem na posição. Ok? Vamos brincar, gente!!!”

No entanto, esse fator não possibilitou aos sujeitos que fossem além do uso de fantasias, máscaras, perucas e adereços, pois, apesar de terem aceito as **regras preestabelecidas**, não foram capazes de aderir ao **jogo simbólico**, que definiria e delimitaria o comportamento definido pelo drama vivido no momento de representação da realidade.

Assim, as fotos a seguir deixam transparecer o fato de que os pesquisadores não incorporaram o papel dos personagens; tiveram dificuldades para assumir suas posições no jogo, o que prejudicou a vivência no processo de **imersão na realidade** dos participantes em um contexto de **situação imaginária**. Com isso, os sujeitos não puderam vivenciar plenamente a situação de crise e ressignificá-la no contexto de **imersão**, para, **posteriormente, vivenciar em outros contextos, como o de emersão e inserção na realidade** (Freire, 2019, Liberali *et al.*, 2021c), o que, por sua vez, dificultou o processo de compreensão crítica, refletida por meio da argumentação colaborativa apresentada nas seções subsequentes.

Na imagem apresentada a seguir, ampliada de forma multidimensional, no lado esquerdo, e em uma posição superior aos demais integrantes do evento, encontra-se uma participante de vestido longo com detalhes geométricos em vermelho, preto e verde, com o olhar centrado e em posição de estátua. Seus braços levantados em um ângulo de setenta graus indicaram direcionar o foco da câmera fotográfica para o registro dos acontecimentos do evento durante as performances e o Brincar.

Figura 13: Brincando o Carnaval na Praça Roosevelt – tomada A



Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

A leitura multimodal dessa fotografia remete à ideia latente de lançar foco e registrar os fatos ocorridos durante o evento carnavalesco do Brincar o Carnaval na Praça Roosevelt. O gesto de apontar a câmera fotográfica para a situação dramatizada remete para a posição que a lente da câmera lança luz, e ampliando a imagem sobre o ângulo dos fatos retratados da realidade dramatizada.

No entanto, esse fato não ilumina as situações de crises relevantes, visto que não chama a atenção para a situação de violência refletida pela leitura crítica da realidade retratada.

A dificuldade para incorporar o papel dos personagens para dramatizar as situações de opressão dificultou o processo de **decolonialidade do ser, do saber, do poder, do agir**, dentre tantas outras esferas que pudessem levar os sujeitos a enxergar e a compreender o mundo moderno em que se vive hoje, fruto da **colonialidade do poder**, que atravessa diferentes camadas sociais, ontológicas, epistêmicas, e que controla a formação do ser, do viver, do aprender e do constituir-se humano (Walsh, 2013).

Nessa linha, observa-se que as regras do Brincar apresentadas pela pesquisadora Liberali no momento de imersão da realidade, **“O momento que nós pararmos a música, quem não sabe, quem nunca fez *mannequin challenge*, você vai brincar de estátua, ok? [...] Vamos brincar, gente!!!”**, apoiaram-se em limitar a liberdade de comportamento dos participantes. Isso mostrou que as ações e reações despertadas por necessidades/desejos não se desvincularam dos objetos externos da realidade, e desencadearam uma nova relação destes com a situação real, concreta, formando um processo simbólico, a partir do jogo. Devido a isso, a performance e o Brincar não favoreceram uma postura emancipatória para a libertação dos participantes; apesar de terem assumido um comportamento subordinado às regras, isso não contribuiu para a superação do contexto das situações-limite da realidade (Vygotsky, [1930] 2007).

Ao contrário do que se propõe acima, a imagem subsequente apresenta condições avessas às regras do Brincar situações dramatizadas, ocorridas no Carnaval na Praça Roosevelt, em 2017. A imagem apresenta, com destaque à esquerda, um policial que demonstrou pouco engajamento durante a dramatização desenvolvida pela performance, tendo em vista o sorriso nos lábios, sinalizando quebra nas regras do jogo, descaracterizando a situação de opressão retratada.

Figura 14: Performances e o Brincar: O Carnaval na Praça Roosevelt – tomada A



Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

A imagem mostra que, apesar de sua fantasia atender aos critérios propostos, sua expressão facial apresenta uma sensação de contentamento/ felicidade, fato que contradiz a perspectiva desenvolvida pela encenação proposta, conotando um momento de quebra nas regras do Brincar.

A mesma situação pode ser observada nas imagens subsequentes, caracterizadas por momentos de descontração dos participantes, o que demonstrou falta de envolvimento com a situação dramatizada.

Figura 15: Performances e o Brincar: O Carnaval na Praça Roosevelt – tomada B



Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Por esse prisma de análise crítica multimodal, observa-se, a partir dos registros nas imagens, que o processo de **imersão na realidade** ficou prejudicado, em razão de a performance e o Brincar o Carnaval na Praça Roosevelt **não terem possibilitado** aprofundar o olhar sobre os acontecimentos dramatizados. Conforme

a análise das imagens, a realidade performada no evento carnavalesco não demonstrou, com profundidade, o momento de crise, a chegada repentina da polícia, o ataque com bombas, os gritos de repreensão, as emoções, os gritos, o avanço da viatura sobre a população. Do mesmo modo, a violência manifestada de forma explícita e velada não foi apresentada de modo realista, o que prejudicou a vivência dos acontecimentos, assim como a análise crítica dos momentos retratados a partir de diferentes ângulos que vão além da imagem.

Tendo em vista isso, para assumir essa postura de Brincar sobre situações da realidade determinada, de acordo com Vygotsky ([1930] 2007), os pesquisadores deveriam ter seguido as regras de comportamento adequadas para essa determinada situação de imersão na realidade. Assim, os sujeitos deveriam ter adotado as regras de comportamento, indo além da maquiagem, das fantasias carnavalescas, para marcar seus discursos e comportamentos com imersões naquela realidade, fato que não pôde ser constatado a partir dos vídeos e das imagens.

Neste contexto de imersão na realidade, o fato de alguns personagens não terem atendido às regras do jogo fez com que, de acordo com Liberali *et al.* (2021c) os pesquisadores precisassem reportar aos acontecimentos de violência relatados posteriormente. Devido a isso, no momento do evento referente às boas-vindas a todos os participantes, a Prof^a Dr^a Fernanda Liberali, após convidar a todos para tomar café, realizado de forma colaborativa e à vontade, precisou reportar aos acontecimentos de violência ocorridos no Carnaval de São Paulo em 2017 (Liberali *et al.*, 2021c).

A partir disso, traça uma linha do tempo para iniciar a apresentação das atividades desenvolvidas pelo projeto Digitmed, desde 2013, quando surgiu como projeto internacional, como já dito anteriormente.

A coordenadora apresentou os objetivos do projeto, a partir dos quais o programa está organizado, e a finalidade de organização das câmeras localizadas estrategicamente pelo Auditório da PUC-SP, as quais registram os trabalhos desenvolvidos no Digitmed, usados para a produção de pesquisas envolvendo as filmagens registradas. Desse material, são produzidos livros, artigos científicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, trabalhos de pesquisa de iniciação científica na PUC de São Paulo, sobre o Digitmed.

Com isso, a coordenadora apresentou o Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE), que desenvolve pesquisas sobre o Digitmed. Apresentou-se como uma das líderes, juntamente com a Prof^a Dr^a Maria Cecília Camargo Magalhães.

Logo após, iniciou a apresentação de oito instituições escolares, dentre as quais havia escolas particulares e públicas de Ensino Fundamental e Médio, e também faculdades. Nesse dia, participaram do evento quarenta pessoas ao todo. Essas unidades de ensino apresentaram paródias carnavalescas, propostas como lição de casa.

Cabe salientar que a produção das paródias atende a proposta curricular fundamentada no Brincar e no Art. 205 da Constituição Federal de 1988, que predispõe a Educação como direito de todos; e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018, p.15), que predetermina que os currículos, o planejamento e as práticas pedagógicas das instituições escolares ligadas às Secretarias de Educação devem contemplar a superação das desigualdades sociais, de forma a promover equidade, combatendo a exclusão social de grupos historicamente marginalizados. Assim, de acordo com esse documento, e respaldado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 2015), a igualdade pressupõe diferenciar o currículo escolar, por meio de propostas didáticas inclusivas, fator que pode ser observado nas apresentações a seguir, da escola estadual José Sérgio, a primeira a se apresentar.

Excerto 20

Liberali: ÓH! É pra vir, cantar e dançar!

(...) Primeira escola, está todo mundo aí da Stance? José Sérgio, vamos lá! Olha, é pra vir, cantar e dançar!

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Excerto 21

Digitmed é bom! Projeto bom! Projeto bom!

Digitmed ensina! Envolve e desenvolve!

Digitmed tem constituído, um projeto cidadão!

Faz propostas revolucionárias, e propõe transformação!

Digitmed é bom! Projeto bom! Projeto bom!

Digitmed ensina! Envolve e desenvolve!

Digitmed é bom! Projeto bom! Projeto bom!

Digitmed ensina! Envolve e desenvolve!

Digitmed tem constituído, um projeto cidadão!

Faz propostas revolucionárias, e propõe transformação!

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Observa-se que, nos versos “Digitmed é bom! Projeto bom! Projeto bom! /Digitmed ensina! Envolve e desenvolve!”, relacionados acima, existe a **decolonialidade do ser, do saber e do poder** (Walsh, 2013), uma vez que, por meio da arte e da articulação com diferentes linguagens multimodais – verbal e não verbal –, marcadas pelo ritmo, pela melodia e pela constituição harmônica dos versos, foi atribuída a relevância às práticas pedagógicas revolucionárias do Programa Digitmed, ao combater situações marcadas por vulnerabilidade social e denunciar desigualdades historicamente constituídas. Isso fica evidente também quando os participantes propõem, no segundo, terceiro e quarto versos, o exercício da cidadania e a transformação da realidade: ***Digitmed tem constituído, um projeto cidadão / Faz propostas revolucionárias, e propõe transformação!*** O processo de decolonialidade do ser, do saber e do poder ressalta, nesses versos, uma proposta de transformação epistêmica e ontológica, proporcionada por meio das performances e o Brincar a transformação da realidade.

A seguir, há a apresentação da segunda performance, produzida por uma escola particular de elite.

Excerto 22

Stance eu sou! Stance eu sei que eu sou!
 Stance eu sei que eu sou!
 Vou pro Digit! Vou pro Digit!
 Vou pro Digit, porque eu sou um sonhador.
 Lá no Digit tem transformação!
 Muita brincadeira, e nenhuma exclusão.
 Eu posso falar, que eu sou ouvido!
 De tanto transformar, eu já me sinto garantido!
 Stance eu sou! Stance eu sou! Stance eu sei que eu sou!
 Vou pro Digit! Vou pro Digit!
 Vou pro Digit, porque eu sou um formador!
 Lá no Digit tem transformação.
 Muita brincadeira, e nenhuma exclusão.
 Eu posso falar, que eu sou ouvido.
 De tanto transformar, eu já me sinto garantido!

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Na mesma linha da decolonialidade **do ser, do poder, do saber, do viver**, reforçada pelo dessilenciamento, a apresentação da segunda escola, de elite, ressaltou diferentes vozes articuladas para denunciar realidades e situações-limite.

Isso fica evidente nos versos “Lá no Digit tem transformação / Muita brincadeira e **nenhuma exclusão / Eu posso falar/ que eu sou ouvido / Vou pro Digit, porque eu sou um formador!**”, pois permite inferir que, ao mesmo tempo que os participantes brincaram com os sentidos e significados de cada verso, construíram novas ideias de decolonialidade do poder, do saber, do viver, do ser e do aprender, ao proporem a transformação da realidade por meio do Brincar.

Observa-se que, ao jogar com as rimas e ritmos, os sujeitos propõem, por meio da paródia, a transformação da realidade. Com isso, por meio da linguagem artística, os sujeitos brincam, dançam e se divertem, ao propor novos modos de libertação e de decolonialidade do poder e das formas de ser no mundo, uma vez que propõem a transformação de um processo de ensino-aprendizagem descentralizador do poder do professor. Partem de uma esfera de decolonialidade do poder que se constitui em formas ontológicas e epistêmicas, conforme observado no verso “**Vou pro Digit porque eu sou um formador**”, e de dissilenciamento, presente no verso “**eu posso falar, que eu sou ouvido**”.

A paródia apresentada no excerto 16 ressaltou a relevância que o Programa Digitmed atribui ao Brincar, ao sonhar, ao falar e ser ouvido, à fantasia para a transformação no tocante à interculturalidade crítica, em seus diferentes aspectos ontológicos da decolonialidade do ser, do saber, do fazer, do poder e do viver.

Excerto 23

Vou pro Digit, porque eu sou um sonhador.
 Lá no Digit tem transformação!
 Muita brincadeira, e nenhuma exclusão.
 Eu posso falar, que eu sou ouvido!
 De tanto transformar, eu já me sinto garantido!
 (...)

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Figura 16: Brincando o Carnaval na Praça Roosevelt – tomada B



Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

As figuras 16 e 17 apresentam o momento de decolonialidade do ser, do viver, do aprender e do poder, quando os integrantes do grupo levantaram a bandeira LGBTQIA+, a fim de chamar a atenção para a questão da opressão de minorias e resistência de grupos na sociedade.

Figura 17: Brincando o Carnaval na Praça Roosevelt – tomada C



Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Figura 18: Brincando o Carnaval na Praça Roosevelt – tomada D



Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

O excerto 24 apresenta, nos versos da paródia, a questão da opressão e da resistência das diversidades de grupos socialmente oprimidos.

Excerto 24

Ôh! Abre alas, que vamos chegar!
 A avenidas vamos dominar !
 Digitmed não pode faltar!
 Ôh! Abre alas que vamos chegar!
 A avenida, vamos dominar!
 E todos juntos, o mundo mudar!
 Ôh! Abre alas que vamos chegar!
 A avenida, vamos dominar!
 Digitmed não pode faltar!
 Ôh! Abre alas que vamos chegar!
 A avenida, vamos dominar!
 E todos juntos, o mundo mudar!

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Observa-se a questão da opressão e da resistência nos versos “*Ôh! Abre alas, que vamos chegar! / A avenida vamos dominar / Digitmed não pode faltar! [...] A avenida, vamos dominar! / E todos juntos, o mundo mudar!*”, os quais acenam para a ideia de decolonialidade do ser, do saber e do poder, visto que chamam atenção para a existência de grupos oprimidos, discriminados e excluídos socialmente, em razão da diferença de gênero, étnica, religiosa, social, dentre outros aspectos.

Nessa linha, os versos da paródia evidenciaram o que Fávero (2003), fundamentada em Bakhtin (1970), denominou como luta entre vozes, com caráter polifônico e dialógico. Como nas interfaces do texto e do contexto sócio-histórico-cultural, o avesso de múltiplas faces constituídas com base na colonialidade e no reflexo da desigualdade histórica, epistemológica e social, emanadas pelo dialogismo e pela polifonia (Bakhtin, 1970) latentes, lutam pelo desejo de transformação das relações sociais opressoras.

Figura 19: Brincando o Carnaval na Praça Roosevelt – Apresentação de paródias carnavalescas



Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Salienta-se que a produção da paródia vai além da troca da letra da música e da preservação da harmonia, do ritmo e da melodia, pois ilumina uma situação de opressão presente no contexto sócio-histórico-cultural, marcado pela intolerância e por violências expressas em seus diferentes aspectos. Ao mesmo tempo que o texto acena para seu aspecto que privilegia uma escrita transgressora ambivalente, em seu contracanto (Favero, 1994; Bakthin, 1970) acena para a constituição do poder subjetivo/coletivo do sujeito sobre o contexto sócio-histórico-cultural, presente nos versos: *“Ôh! Abre alas que vamos chegar! / A avenida, vamos dominar!”*. Ao se unirem em um movimento dialético, que parte do micro para o macro, criam gretas (Walsh, 2017) e transformam o mundo, conforme o verso *“E todos juntos, o mundo mudar!”*.

De acordo com Liberali (informação verbal), ao ler e ao produzir uma paródia, é necessário que o sujeito construa e destrua o texto, e, nesse movimento dialético, reconstrua-se junto, de forma a torna-se autor. Com isso, constrói conhecimento.

Figura 20: Declamação de poesias produzidas pelos digitmedianos



Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

As performances e o Brincar realizados no primeiro encontro do Programa Digitmed respondem ao que Candau (2016), fundamentada em Tubino (2005), denomina como interculturalidade crítica. Esta propõe a necessidade de formação

de uma sociedade democrática, respaldada pela interculturalidade, que possibilite aos diferentes grupos relações equânimes e justas, com o propósito de diminuir desigualdades sociais construídas ao longo da história, a fim de empoderar grupos historicamente excluídos. Para isso, de acordo com a autora, alicerçada em Santos (2010), é necessário que seja atravessada a linha abissal (Candau, 2016) estruturada pela violência do colonialismo, que atua sobre um padrão homogêneo e monocultural de poder unidimensional, centrado em sua constituição colonialista e reprodutora de desigualdades sociais.

Para a autora, fundamentada em Santos (2010), a interculturalidade crítica permite romper a linha abissal, que divide invisíveis, ou seja, separa aqueles cujos conhecimentos são desprezados ou menosprezados daqueles que apresentam visibilidade cognitiva e social, ou que são reconhecidos por sua epistemologia, cultura e por seus conhecimentos, e, conseqüentemente, por seu poder e controle social. Assim, a autora ressalta que injustiça cognitiva global alicerça as desigualdades e as injustiças sociais globais. Para superá-las, é necessário cruzar a linha abissal que torna invisíveis os grupos minorizados e subalternos, de modo a dar visibilidade aos seus conhecimentos, à sua cultura e à sua presença no mundo, formando, assim, uma ecologia de saberes.

Nessa direção, a marchinha dos surdos apresentada no excerto 17 acena para o dessilenciamento, para a decolonialidade do ser, do poder, do viver e do aprender, uma vez que atribui visibilidade cognitiva, social e política aos sujeitos.

Esses fundamentos são observados nos versos da paródia “*Ôh! Abre alas, que vamos chegar! / A avenida vamos dominar / Digitmed não pode faltar! [...] A avenida, vamos dominar! / E todos juntos, o mundo mudar!*”, que chamam a atenção para a decolonialidade do ser, do saber, do viver e do poder, integrada à interculturalidade crítica (Candau, 2016), uma vez que lança luz aos grupos subalternos, discriminados e excluídos socialmente, de forma a dessilenciá-los (Amaral, 2013) em sua forma individual e coletiva, atribuir-lhes condições equânimes para uma vida digna.

As demais escolas a se apresentarem no evento do Programa Digitmed, em 18 de março de 2017, foram as públicas: Escola Municipal “Antônio Alves Veríssimo”, com alunos do Ensino Médio, e Escola Estadual Terezinha, como pode ser observado nos excertos 18 e 19, apresentados a seguir.

Excerto 25

Adulta participante: Nós somos da E.M “ Antônio Alves Veríssimo”. A nossa escola é uma das poucas que também tem Ensino Médio. O nosso diretor ficou sabendo do curso, e ficou muito empolgado, e chamou a gente. E a gente está chegando agora também, e gostando muito.

Liberali: Próxima escola, e a mais velha, mas que está voltando, e nos dá um grande prazer! Venha Terezinha!

Adulta participante: Nós iniciamos o Digitmed lá no comecinho, em 2013. Ano passado, nós ficamos afastados. Mas agora estamos retornando. Ok? Eu vou pedir pra vocês nos ajudarem na musiquinha. Porque nós estamos em greve, então nós não tivemos tempo para nos encontrar. Então, viemos sem ensaiar. Se vocês têm a letra, vou pedir para vocês nos ajudar!.

[...]

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Excerto 26

Ala la ô ô ô! Mas que calooooooooor!

Voltamos pro Digit! Porque o Eda quer mostrar o seu valor!

Alá! Alá! Alá! Meu bom Alá!

Vamos juntos estudar!

Planejar e apresentar! Na PUC...

[...]

Ala la ô ô ô! Mas que calooooooooor!

Voltamos pro Digit! Porque o Eda quer mostrar o seu valor!

Alá! Alá! Alá! Meu bom Alá!

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

A próxima escola a se apresentar, Rio Branco, não havia chegado ainda. Os alunos de uma faculdade particular também não puderam comparecer, mas enviaram a sua marchinha.

Excerto 27

No Digitmed você encontra mulata,

Pessoas de todas as raças e cor.

Porque aqui lutamos mulata,

Contra o preconceito, e pelo amor!

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

A paródia apresentada acima também chama a atenção para a decolonialidade do poder, do ser, do viver e do agir, uma vez que descentraliza o caráter homogeneizador monocultural, a partir do qual os currículos encontram-se estruturados, incorporando os saberes das minorias, e determina uma nova relação interpessoal. Assim, rompem-se as estruturas que colocam os sujeitos à margem das possibilidades de ser, de poder, de pensar e de atuar na sociedade.

Por meio das paródias e das performances, observa-se a descentralização do poder, e permite-se assim, a incorporação e o respeito às diferentes culturas, saberes e etnias. Dessa forma, amplia-se a visão sobre contextos opressores, estabelecendo novas ordens sociais, expandindo a possibilidade de mobilidade social.

Na sequência, ocorreu a participação de escolas de surdos e o convite para a participação de outra escola de surdos-cegos.

Após as apresentações, a coordenadora do evento, Professora Fernanda Liberali, questionou as brincadeiras realizadas por meio das performances carnavalescas e das paródias, orientando a todos quanto ao fato de que tudo o que é desenvolvido no projeto apresenta um propósito didático. No caso específico do evento, envolvia a disciplina de Língua Portuguesa e o gênero textual paródia. Em seguida, questionou os participantes sobre o que seria uma paródia, ou o que teriam feito com as marchinhas. Em resultado às indagações, houve diferentes respostas, oriundas do conhecimento de mundo de cada indivíduo, que, juntos construíram uma visão global sobre esse conteúdo, conforme pode-se observar nos relatos seguintes.

Excerto 28

Liberali: A gente faz as coisas porque a gente queria trabalhar com algum conteúdo didático. Que conteúdo é esse? No caso de hoje, nessa brincadeira, nessa proposta tinha a ver com Língua Portuguesa, e tinha a ver com a ideia de trabalhar com o gênero paródia. O que é uma paródia, alunos? O que é uma paródia? Quem sabe dizer? Ou pelo menos, o que vocês fizeram com as músicas de Carnaval, com as marchinhas? Mudou a letra? Mudou a música? O que vocês fizeram com a música?

Aluna participante I: A gente mudou a letra para promover uma ideia nossa.

Liberali: Mudou a letra. O que mais?

Aluno participante I: A gente usou o ritmo, mas trouxe para a nossa realidade.

Liberali: O que vocês fizeram? O que fizeram com a letra? Quem não fez, mas ouviu, o que vocês viram acontecer com a letra da música?

Aluno participante II: Uma outra versão.

Aluno participante III: Uma crítica.

Liberali: O que mais? Só isso?

Aluna participante II: Tem uma questão de identidade.

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Nessa perspectiva, a pesquisadora acrescentou que, de acordo com Bakhtin (1970), quando se realiza a leitura ou a produção de um texto, é necessário sentir-se parte dele. Da mesma forma, ao redigir uma paródia, o autor sente-se construído e

destruído à medida que o texto é elaborado, tornando-se autor daquele texto, conforme mostra o excerto 29, abaixo.

Excerto 29

Liberali: Alguns autores vão dizer, por exemplo, que uma paródia, você vai trabalhar naquilo que faz parte da memória de um grupo. Por que a gente conseguiu cantar a música do Eda? Já sabia, está na nossa memória. Está na nossa história. Por que a gente cantou? Porque está na memória musical que a gente tem. Mas o que a gente viu? Pequenas mudanças. Mas manteve o ritmo, a harmonia, mas fez uma mudança, às vezes política. A questão da gente aqui é pensar que tudo o que a gente faz...

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Ao dar prosseguimento à discussão, a coordenadora acrescentou a necessidade do aluno perceber a finalidade e o aprendizado que existe subjacente a esse processo de produção textual, salientando que, ao brincar com as paródias das músicas e ao criar o Carnaval, simultaneamente, criaram e aprenderam sobre essa festa cultural, e como é produzida.

Logo em seguida, houve a apresentação do Instituto Seli, escola para surdos. Alguns alunos apresentaram declarações sobre como os surdos veem a questão da memória da música, que, para eles, é um pouco diferente. Em seguida, apresentaram como compreendem a questão da música, por sua condição auditiva, e, depois, apresentaram a marchinha de Carnaval.

Figura 21: Apresentação de performance: Carnaval Surdo



Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Neste momento, há o dessilenciamento a partir da argumentação dos surdos na paródia, e a decolonialidade do ser, do saber e do poder, visto que, por meio de

apresentações em vídeo, três alunos surdos puderam se expressar sobre a festa carnavalesca e posicionar-se criticamente. Com isso, argumentaram que a maioria dos surdos apresentam surdez profunda; por esse motivo, não gostam, ou acham desnecessário o Carnaval. Há aqueles que apreciam as danças, a alegria, a visualidade dos carros alegóricos, dos desfiles, as roupas. Enfatizaram que em razão da surdez, a comunidade surda consegue sentir somente a vibração da música, não a letra, conforme é possível observar no excerto seguinte.

Excerto 30

Aluno surdo participante - Sobre o carnaval, eu gosto sim, mas não muito. Eu nunca fui a um desfile pessoalmente, mas pelo que eu vejo, parece ser algo maravilhoso. E também não sei o que significa. Sei que tem música, danças, roupas incríveis, e gosto de ver. Agora, dentro da comunidade surda, alguns gostam, outros não. Depende de pessoa pra pessoa. Mas a maioria não. Os que gostam é das músicas, danças, sentem a vibração. Por isso, têm interesse no Carnaval. Já os surdos profundos sentem mais a vibração. Já aqueles surdos que não gostam, é porque não faz o tipo deles. Pra mim, não sei o que as letras dizem, mas aprecio música. Acho que quem ouve música são os surdos que ouvem aparelho, ou que ouvem parcialmente.

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

O excerto 31 apresenta a marchinha dos alunos surdos.

Excerto 31

O abre Digit-M-Ed que eu quero passar;
O abre Digit-M-Ed que eu quero passar;
Eu sou do Seli; Venho para transformar;
O abre alas, que eu quero passar.
 O abre alas, que eu quero passar,
Os surdos vieram conquistar;
Os surdos vieram conquistar.

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Observa-se no excerto a ênfase atribuída ao primeiro verso da paródia “O abre Digit-Me-Ed que eu quero passar”. O terceiro verso, “**Eu sou do Seli; Venho para transformar**”, apresenta a ideia de **libertação** pelo processo de decolonialidade do ser, do poder, do agir e do aprender, pois remete à ideia de abertura de oportunidades de formação engajada com o processo ontológico e epistêmico que o Projeto Digit-M-Ed propunha, possibilitando mobilidade social aos alunos surdos.

Ao brincar com os versos das paródias, os alunos surdos apresentaram uma análise crítica sobre a realidade sócio-histórico-cultural, revelando as condições de vida tanto subjetivas, quanto coletivas das minorias oprimidas, fato que ganhou vida pelo Brincar, nas entrelinhas do texto, possibilitando unir vozes e formar um grito coletivo, revelado pela intertextualidade, pelo dialogismo e pela polifonia, aspectos caracterizados a partir da multiplicidade de vozes que se formam e se reformam diante das condições de existência limítrofes, de acordo com Fávero (2003). Nesse sentido, a autora argumenta que a paródia consiste em um canto paralelo a outro, ou um contracanto (Fávero, 2003).

Nessa visão, por meio da arte e da articulação com diferentes linguagens multimodais – verbal e não verbal – marcadas pelo ritmo, pela melodia e pela constituição harmônica dos versos, foi atribuída a relevância à necessidade de transformação de situações opressivas, ao se propor o desenvolvimento de práticas pedagógicas revolucionárias e transformadoras de vidas e de contextos opressores.

Do entrelaçamento entre o Brincar e as estratégias de decolonialidade do poder, do ser e do saber surgem gretas que impulsionam muitas outras formas de decolonialidade. Brincar com os versos das paródias possibilitou aos estudantes de todas as escolas a realização de uma análise crítica dos pressupostos e subentendidos presentes nos versos dos textos, explicitando pelo avesso do avesso as polifonias das vozes, as ideias decoloniais do ser e do saber.

Brincar com as paródias implica possibilitar uma análise crítica dos pressupostos e subentendidos presentes no texto, bem como o significado / a mensagem que existe nas entrelinhas do texto. Isso mostra os implícitos, as condições de vida e de existência, tanto pessoal quanto subjetiva dos sujeitos. Pelo Brincar, constrói-se um grito tanto individual quanto coletivo das condições de vida oprimidas das pessoas surdas e de tantos outros grupos oprimidos.

Nesse enquadre, com a criação das paródias, os sujeitos puderam criar situações imaginárias e regras que os levaram a transcender a realidade limítrofe, condicionando-os a assumir papéis diferentes daqueles que executam na sociedade, formando-se assim, uma atmosfera enriquecida pela criatividade de fazer emergir um novo contexto.

Com base nesses fundamentos, as performances e o Brincar o Carnaval na Praça Roosevelt foram propostas como lição de casa às escolas participantes. De acordo com Fávero (2003), fundamentada em Bakhtin (1970), a paródia apresenta

uma abordagem de cunho ideológico-filosófico e sociopolítico contemporâneo, livre para a criação de um duplo sentido, realçado pela luta de vozes (Bakhtin, 1970). Nesse sentido, as paródias produzidas no Programa Digitmed articulam a linguagem, a fim de apresentar faces ocultas da realidade sócio-histórica, que se tornam explícitas e, por isso, são passíveis de serem analisadas, a partir de diferentes ângulos (Fávero, 2003). Isso revela o avesso do avesso dialógico, polifônico e multilinguístico, apresentando as diferentes faces da construção intersubjetiva dos vários eus.

No contexto do Programa Digitmed, o Brincar com a composição dos versos, com os sentidos e significados trouxe para a realidade a possibilidade de se apresentar o lado oculto da opressão colonial.

As paródias desenvolvidas no contexto do Programa Digitmed apresentaram a intertextualidade, o dialogismo e a polifonia, caracterizadas pela multiplicidade de vozes que se formam e se reformam, alicerçadas na consciência crítica de diferentes sujeitos/multiculturalidades presentes em contextos sócio-histórico-culturais discursivos diversos (Bakhtin, 1970), marcados pela desigualdade social e situações-limite.

A realização das performances e do Brincar no Programa Digitmed 2017 foram desenvolvidas tendo como eixo norteador a Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa (BNCC), que dispõe o objeto de conhecimento sobre Relação entre textos e a Habilidade (EF89LP36) “Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (...) explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) (...) de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido” (Brasil, 2017).

Após a apresentação das paródias, houve a necessidade da Coordenadora do evento retomar o diálogo com o público presente no Auditório da PUC-SP, questionando-o sobre sua compreensão a respeito das performances desempenhadas. Em sua fala, a coordenadora questiona os participantes sobre quais foram as apresentações desenvolvidas nas performances, as quais simularam acontecimentos ocorridos no Carnaval, resultando em confusão, reclamação dos moradores, fantasias, brincadeiras, danças, máscaras, barulho, xingamentos, pessoas feridas, assédio, acidentes, a chegada da polícia, dentre outros aspectos.

Nesse momento de imersão, pressupõe-se que os sujeitos sejam capazes de emergir da realidade, para questioná-la e analisá-la, conforme apresentado no excerto a seguir.

Excerto 32

Liberali: O que aconteceu na nossa festa de carnaval? O que a gente fez? Quem poderia relatar a nossa festa de carnaval? (...)

Aluna participante: Muita gente, dança, droga.

Liberali: Tinha polícia? Que mais? Quem viu coisa semelhante?

Adulta participante: Eu fui para o da Vila Madalena. Teve muito assédio. E quando alguém falava para os policiais, eles falavam: “Ué, ninguém mandou a mulherada vir com essa roupa mesmo. E assim, verdade seja dita, estava muito quente no Carnaval. As mulheres estavam como, shorts, camiseta. Verdade seja dita, a mulher pode ir com a roupa que ela quiser, né? Isso nada justifica muito. Não teve de policial ir pra cima. Ao contrário, o que teve foi problema é de vocês. Vocês quiseram ficar aqui. O que teve muito sim foi reclamação dos moradores. Então, muita reclamação. Nós passamos em um prédio, o pessoal xingando. (...). Não chegou a atacar. Mas assim, a coisa do baderneiro, né! Vão para a rua de vocês, e ...

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Após as apresentações, a coordenadora do evento questionou a respeito das brincadeiras realizadas por meio das performances carnavalescas e das paródias, orientando os participantes: tudo o que é desenvolvido no projeto apresenta um propósito didático, e, nesse caso específico, envolvia a disciplina de Língua Portuguesa e o gênero textual paródia. Em seguida, questionou-os sobre o que seria uma paródia, ou o que teriam feito com as marchinhas. Em resultado às indagações, houve diferentes respostas, oriundas do conhecimento de mundo de cada indivíduo, que, juntos, construíram uma visão global sobre esse conteúdo.

No contexto do Programa Digitmed, o Brincar com a composição dos versos, com os sentidos e significados trouxeram para a realidade a possibilidade de se apresentar o lado oculto da opressão colonial. Assim, foi possível articular a arte a diferentes linguagens multimodais: verbal e não verbal, marcadas pelo ritmo, pela melodia e pela constituição harmônica dos textos, atribuindo-se a relevância à necessidade de transformação de situações opressivas, ao propor o desenvolvimento de práticas pedagógicas revolucionárias e transformadoras de vidas e contextos opressores.

Ao **brincar com performances de paródias**, os sujeitos conseguem a **liberdade** para desprenderem-se da situação concreta, e, a partir desse movimento, operam uma nova forma de se relacionar com o mundo (Vygotsky, [1930] 2007), pautada na decolonialidade do ser, do poder, do aprender e do viver.. Esse mecanismo possibilitou aos sujeitos ampliar sua esfera cognitiva mais avançada sobre a realidade, menos vinculada à situação concreta e mais atrelada ao vir a ser a realidade, desenvolvendo seu olhar sobre o contexto a partir de uma nova perspectiva. Assim, passam a compreender o contexto sócio-histórico não sobre uma forma determinada, mas possível de ser transformada.

Após as trocas de experiências sobre a festa carnavalesca, a próxima subseção apresentará o processo de **emersão da realidade**, por meio da qual os participantes do Programa Digitmed realizaram uma atividade a partir da argumentação colaborativa e crítica (Liberali, 2019a), que introduziu os conceitos de espaço, memória e identidade. Trouxeram ao contexto suas experiências de vida articuladas à construção de conhecimentos epistemológicos, de maneira coletiva, conjugando-as às suas experiências individuais.

5.3 Performances e o Brincar: Emersão da Realidade

Reunidos no Auditório da PUC-SP, após o processo de imersão na realidade, a partir do qual foram realizadas as performances e o Brincar o Carnaval na Praça Roosevelt, foi desencadeado o processo de **emersão da realidade** (Liberali, 2022). Este deu-se a partir do engajamento dos sujeitos em uma leitura crítica da realidade, desenvolvida a partir da **mediação por meio da linguagem argumentativa colaborativa** (Magalhães, 2011), compreendida por Liberali (2019) e fundamentada em Bakhtin ([1934-35] 1998), como instrumento para a transformação de espaços escolares, visando à transformação de contextos opressores, tendo em vista o entrelaçamento da diversidade de vozes, formadas internamente pelo processo dialético persuasivo.

Nesse contexto dialógico de produção, a linguagem argumentativa colaborativa (Magalhães, 2011), compreendida nas perspectivas dialógica bakhtiniana (Liberali, 2019a) e dialética (TASCH) (Vygotsky, [1930] 2007), tornou-se fundamental para a proposta de transformação de contextos sócio-histórico-culturais opressores, tendo em vista a articulação no embate de diferentes vozes no palco da

enunciação, constituídas e compartilhadas entre os sujeitos no Auditório da PUC-SP. Nesse sentido, cabe salientar que os saberes foram enriquecidos pelas multiculturalidades críticas (Candau, 2016), tornando explícitos os conceitos epistemológicos, ontológicos e sociais, entrelaçados aos conhecimentos subjetivos e coletivos dos sujeitos.

Nesse ambiente discursivo crítico e colaborativo, permeado pela participação democrática, as vozes foram interligadas e multiplicadas em diferentes perspectivas que se completaram e expandiram-se (Liberali, 2019a, p.261), compartilhando, assim, saberes epistemológicos, sócio-histórico-culturais e subjetivos, desencadeados a partir de vídeos, textos de diferentes gêneros multimodais, os quais exploraram o contexto sócio-histórico-cultural no qual a Praça Roosevelt encontra-se situada.

Nessa linha, foram trazidas ao foco das discussões a Zona Central da cidade de São Paulo, a partir de questões apresentadas pela pesquisadora III, voltadas à problematização sobre essa região pertencer ou não a uma zona industrial ou residencial. Interligados a isso, foram explorados conceitos de memória, identidade, espaço e local, assim como aspectos legais da Zona Central. Esses fatores influenciaram intensamente as discussões e as tomadas de decisões a respeito da questão norteadora do evento: **“A Praça Roosevelt deveria ser um espaço livre para as celebrações de Carnaval?”**. A partir disso, objetivava-se propor soluções para o Carnaval de 2018.

Assim, propõe-se observar, nesta subseção, de que forma a linguagem argumentativa colaborativa, organizada pela perspectiva de práticas pedagógicas insurgentes pautadas no Brincar (Vygotsky, [1930] 2007) e na decolonialidade do poder, do ser, do saber, do existir (Walsh, 2013, 2017; Candau, 2016; Freire, 2019; Liberali, 2013; dentre outros) favoreceram a formação, a transformação da realidade e, conseqüentemente, o Inédito Viável (Freire, 2019).

A partir do processo de construção argumentativa crítica e colaborativa, alicerçada em conceitos discutidos por Liberali (2013), serão observados no discurso dos participantes os seguintes aspectos relacionados no quadro que segue.

Quadro 12: Aspectos presentes nos discursos dos participantes

- *Participação de diferentes vozes;
- *Disposição para reconhecer diferentes pontos de vista;
- * Compromisso com a busca de noções comuns;
- * Compromisso com o estudo de tópicos antes de tomar uma posição;
- * Uso de recursos para sustentar posições;
- * Responsabilização pelas próprias posições;
- * Disposição para reconhecer a importância do interlocutor;
- * Composição de novas possibilidades;
- * Deliberação coletiva.

Fonte: Liberali (2013)

Esses conceitos propostos por Liberali (2013) foram explicitados durante a articulação da linguagem argumentativa colaborativa, construída a partir de um jogo dialético de perguntas e respostas. A partir dessa prática, assim como propõe a perspectiva de Emersão da Realidade (Liberali; Mazuchelli, Modesto-Sarra, 2021b), ocorreu a recontextualização de conceitos epistemológicos sobre espaço, lugar, identidade e memória, de forma significativa pelos sujeitos, que articularam e empregaram adequadamente ao contexto sócio-histórico-cultural da região da Zona Central de São Paulo, local em que se encontra localizada a Praça Roosevelt. Os estudos foram propostos como atividade para casa, englobando pesquisas sobre o espaço geográfico, histórico e social. A partir dessas atividades prévias, os participantes trouxeram à tona reflexões críticas sobre a história desse local, entrelaçadas às atividades realizadas durante sua constituição sócio-histórica.

A diversidade de atividades realizadas na Praça Roosevelt foi ressaltada: desde a realização de festas, até as práticas de esportes, os encontros com os amigos, caracterizados pela presença de um público heterogêneo/multicultural, conforme é possível observar no excerto seguinte.

Excerto 33

Henrique: Para nós construirmos uma **argumentação** sobre esse tema, vamos pensar que nós estamos em uma aula de Geografia. Vocês irão para uma sala, e lá vocês encontrarão alguns materiais. **Mas** eu queria saber sobre alguns conceitos importantes. Vou falar o primeiro deles, que é o conceito de lugar. O que vocês pensam sobre isso? O que é o conceito de lugar para vocês?

Henrique: Todo espaço.

Henrique: Quem acha que é um pouco mais do que isso? Lugar.

Aluno participante: Espaço específico, determinado. (...)

Aluna surda participante: Então a G. disse que o espaço pode ser representado por vários lugares, como por exemplo, rua, loja, lugar, o espaço onde nós estamos é um lugar.

Adulto participante: A posição no espaço é determinado por um sistema de coordenadas.

Henrique: Percebemos que o conceito de lugar tem algumas definições. Para Geografia, ele vai apresentar algumas especificidades. Assim como o conceito de identidade. O que seria identidade?

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Observa-se, no excerto acima, que a argumentação crítica e colaborativa presente no texto encadeou diferentes vozes, que apresentaram diversos pontos de vista, reconhecendo a importância pela busca de noções comuns que se complementaram. Foram apresentados diferentes pontos de vista articulados entre si, até que se alcançasse a noção do conceito de identidade, articulado pela voz do pesquisador Henrique, conforme os enunciados: “Quem acha que é um pouco mais do que isso? Lugar”; “Espaço específico, determinado”; “A posição no espaço é determinado por um sistema de coordenadas”; “Percebemos que o conceito de lugar tem algumas definições. Para Geografia ele vai apresentar algumas especificidades. Assim como o conceito de identidade. O que seria identidade?”.

Entrelaçadas às discussões que pretenderam conceituar espaço e lugar, iniciou-se um diálogo a respeito do conceito de identidade, a partir do qual surgiram diversas definições que relacionaram o lugar específico da Praça Roosevelt às identidades definidas por personalidade, RG, caráter, característica, pertencimento a algum lugar. Desse modo, foi possível perceber, também, os conceitos propostos por Liberali (2013) sobre **o encadeamento entre as diferentes vozes**: nota-se que a aluna surda retoma a fala da participante II, expandindo-a com exemplos reais que salientaram a realidade concreta da Praça e sua relação com a questão da identidade das pessoas que a frequentam. Os excertos seguintes mostram isso.

Excerto 34

Henrique: Para nós construirmos uma **argumentação** sobre esse tema, vamos pensar que O que é o conceito de lugar para vocês?

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Excerto 35

Adulta participante : Eu acho que a Praça Roosevelt é tipo um lugar que várias pessoas se identificam, e elas se reúnem ali. Então, é a união dos dois conceitos.

Aluna surda participante: A G. está dizendo que, pensando na Praça Roosevelt tem essa questão da identidade. Então, por exemplo, são as características, os atributos daquele lugar. Então, por exemplo: o nome

da rua, o CEP, a região. Eu acredito que isso tem a ver com as pessoas. Com a identidade daquele lugar (...).

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Excerto 36

Henrique: Até agora falamos de lugar e identidade. Isso tem conexão com a Praça Roosevelt? Sim? Não? O conceito de lugar e identidade tem relação com isso que nós vimos sobre a Praça Roosevelt? Lugar (...) onde as pessoas convivem. Onde se constrói uma identidade.

Aluna participante: Eu acho que a questão da Praça, já entrando na questão do Carnaval. A Praça Roosevelt é um lugar mais para festejar, onde as pessoas vão mais para ficar junto, conversar. Tem uma galera que fica andando de skate. Então, eu acho que já é um ambiente pra festa. Que todo mundo que está ali tem algum objetivo relacionado a isso. (...)

Aluno participante: Eu acho que a Praça Roosevelt é tipo um lugar que várias pessoas se identificam, e elas se reúnem ali. Então é a união dos dois conceitos.

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Observa-se que os excertos acima apresentam a mesma estrutura argumentativa colaborativa desencadeada pelo processo dialético, por questões que serviram de gatilhos para a reflexão crítica, conforme apresenta a fala do pesquisador Henrique: **“Até agora falamos de lugar e identidade. Isso tem conexão com a Praça Roosevelt? Sim? Não? O conceito de lugar e identidade tem relação com isso que nós vimos sobre a Praça Roosevelt?”**

Tudo isso ocorre atrelado a argumentos que apresentam a disposição para reconhecer diferentes pontos de vista, a disposição para reconhecer a importância do interlocutor (Liberali, 2013), respaldados pelo emprego de recursos linguístico-discursivos catafóricos, que antecipam ideias, e anafóricos, que retomam aquelas ditas anteriormente, conforme mostra o excerto a seguir.

Excerto 37

Adulta participante: (anáfora) Enquanto isso, você tem os skatistas. Você tem os grafiteiros. Então, pra mim, quando você fala em Praça Roosevelt, eu penso em um lugar de convivência e respeito. **Porque** todos estão, cada um está com um objetivo, mas respeitando o espaço que divide com o outro.”

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Os recursos linguísticos argumentativos catafóricos, que antecipam e complementam argumentos, favorecem a progressão do texto, conforme mostram os enunciados: **“(...) Então**, você tem vários grupos que dividem com respeito o

mesmo espaço”. Também recursos **argumentativos explicativos e conclusivos**, como em “**Porque** todos estão, cada um está com um objetivo, mas respeitando o espaço que divide com o outro”.

Nessa perspectiva, **a disposição para ouvir o outro**, para falar e ser ouvido com atenção e respeito, favorece a **constituição de ideias comuns** que ampliam a potência de existir, tanto no sentido individual, quanto no sentido no coletivo (Spinoza, [1677] 2009, *apud* Liberali, 2013), permitindo, assim, a decolonialidade do ser, do poder, do aprender, do existir. Esse caminho possibilita a criação de maneiras de enxergar, de compreender e de se posicionar no mundo, a partir de visões multiculturais, formando um sentido comum, a partir da pluralidade de saberes, de vozes interconectadas, considerando questões no sentido coletivo e subjetivo, conforme é possível observar no excerto abaixo, em que são concatenados os conceito de memória e identidade.

Excerto 38

Henrique: A memória é importante para se construir uma identidade? **No caso aqui**, Praça Roosevelt, ela tem uma identidade? Isso tem a ver com memória? O local Geográfico dela tem uma construção em torno da identidade e memória? Será que as pessoas que convivem ali, (...) a identidade do local é um lugar de festa, onde as pessoas vão se divertir?

Adulta participante: Eu acho que a Praça Roosevelt, em especial, é um local de respeito. **Porque** você tem os barzinhos. Você tem o teatro. Você tem teatros alternativos. Você tem um pessoal que anda de skate. **Então**, você tem vários grupos que dividem com respeito o mesmo espaço. **Então**, você tem ali (...)o pessoal alternativo. Você tem o pessoal que é extremamente culto. Você tem ali a família Amansini, que é o lugar que é mais da elite, que passa por ali. Você tem o pessoal que só tá ali pra beber, para estar com os amigos.. **Enquanto isso**, você tem os skatistas. Você tem os grafiteiros. **Então**, pra mim, quando você fala em Praça Roosevelt, eu penso em um lugar de convivência e respeito. **Porque** todos estão, cada um está com um objetivo, mas respeitando o espaço que divide com o outro.

Aluna participante: Eu acho que tem a memória individual e a coletiva no mesmo lugar. **Porque** as pessoas têm diferentes vínculos com cada espaço demográfico. **Então**, as memórias mudam.

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Os discursos apresentados acima encontram-se concatenados no sentido semântico-discursivo, por compreenderem uma argumentação fundamentada na colaboração crítica e por preverem uma postura de ouvir o outro com atenção e considerar seus argumentos (Liberali, 2018). Assim, construir, por meio de uma postura interculturalmente crítica, formas equânimes de existência (Candau, 2016),

decoloniais do ser, do aprender, do fazer, do atuar no mundo, desconstruindo paradigmas colonizadores de mentes, corpos e almas. É possível observar essa questão nos argumentos produzidos sobre memória e identidade, apresentados pela aluna participante, como elementos que estão vinculados no sentido de sua constituição sócio-histórica, mas que se diferenciam ao mesmo tempo que as memórias individuais e coletivas são transformadas: “Eu acho que tem a memória individual e a coletiva no mesmo lugar. **Porque** as pessoas têm diferentes vínculos com cada espaço demográfico. **Então**, as memórias mudam”.

Ademais, os conceitos de memória foram revisitados à luz dos conceitos de lugar e identidade. Por meio de questionamentos sobre a importância da construção identitária da Praça Roosevelt e as memórias referentes às suas atividades, assim como o público multicultural que a frequenta, torna evidente, nos argumentos dos participantes, que o contexto sócio-histórico-cultural no qual a Praça Roosevelt encontra-se situada constitui-se dialeticamente junto à identidade dos sujeitos que a frequentam.

O pesquisador Henrique desencadeou uma série de questionamentos a respeito da identidade da Praça Roosevelt. Frente à ótica de moradores antigos, a Praça Roosevelt foi descrita por diferentes olhares, desde sua nomeação em homenagem ao Presidente Franklin Roosevelt, até a sua total degradação, não só física como humana dos sujeitos desabrigados, que constituíram parte da identidade e da paisagem da Praça. Com isso, foram entrelaçados conceitos sobre o local geográfico, a constituição da memória e identidade da Praça, aspectos inerentes às lembranças dos moradores que conviviam ali, as festas e diversões foram reavivadas por meio do resgate das memórias do que ela já foi, e até a revitalização do lugar.

Excerto 39

Cris Damianovic: É importante lembrar também que com relação a memória, ela foi revitalizada. Então, ela tem várias memórias. A memória atual dela é uma memória de resgate do que ela já foi. Porque quem mora na região, eu moro na região, eu vi a Praça Roosevelt na sua total degradação, não só física como humana de quem vivia lá. Então, é importante essa memória anterior, depois da construção do que ela é hoje, e revitaliza essa questão.

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Com isso, os participantes do evento refletiram sobre a construção do conceito de expansão do centro periférico na Geografia da cidade de São Paulo. Argumentaram sobre a sua constituição histórica, fundada no ano de 1544, em uma vila situada em volta de uma escola judia, justificando, assim, a constituição da região central jesuíta.

Os pesquisadores Henrique e Nathan enfatizaram o fato de as zonas centrais serem definidas pela coexistência de zonas residenciais e não residenciais, ou seja, nela há um conjunto de tudo que existe na cidade de São Paulo; essas zonas são identificadas, no mapa, pelas cores marrom, amarela, roxa, vermelha, indicando privados tipos de zonas na cidade de São Paulo. Portanto, de acordo com essa definição, a Praça Roosevelt encontra-se situada na Zona Central de São Paulo, identificada no mapa pela cor azul, em que há o desenvolvimento de diferentes tipos de atividades que fazem parte do centro de São Paulo.

Por meio da análise dessas cores apresentadas no mapa, foram identificadas as diferentes classes sociais, zonas industriais, residenciais, áreas de preservação ambiental, áreas degradadas. Nesse enquadre, a região Central de São Paulo – onde estão localizada a Praça da Sé e a República, identificadas pela cor azul – expande-se pela cidade, criando uma mixagem de cores, e, conseqüentemente, nesses espaços são desenvolvidos distintos tipos de atividades. Essa região Central é, assim, caracterizada a partir da divisão por zonas industriais, residenciais, comerciais, culturais, zonas de estruturação e transformação de territórios ao redor.

Na sequência do evento, a pesquisadora II, Ciça, questiona se, no contexto de zona central, essa área onde coexistem zonas residenciais e não residenciais estaria ou não sujeita à Lei do Psiu, uma vez que, de acordo com a pesquisadora I, essa seria uma das razões que teria levado o Governador Geraldo Alckimin a enviar a polícia. Tendo em vista o fato de que a Praça Roosevelt não está localizada em uma zona estritamente residencial, o questionamento da pesquisadora é relevante: seria válido ou não enviar a polícia?

Todas essas projeções discursivas indicam-nos que o encadeamento linguístico e discursivo dos argumentos constituem-se por meio da colaboração crítica (Liberali, 2019), uma vez que os participantes **apresentam razões** que sustentam seus discursos, em uma posição **crítica e colaborativa**, conforme as falas das pesquisadoras Cris Meaney e Ciça, a seguir: “**Ciça**: Sendo uma zona de centralidade, (...) perguntou como fica a Lei do Psiu, né? Se ela vale ou não para

esses casos? É uma questão jurídica que precisa ser colocada”; “**Cris Meaney**: Eu acho importante, porque a gente vai discutir sobre a Praça Roosevelt. Então, eu acho que é importante, a gente ter uma ideia disso, ou não. Segundo o Alckimin disse, é uma das razões pela qual a polícia entrou. E se ela não é uma zona extritamente residencial, será que isso valeria, ou não?”.

Esses argumentos permitem a expansão dos olhares para diferentes ângulos relacionados ao conflito ocorrido no contexto do evento, tanto durante o Carnaval na Praça Roosevelt, quanto ao que diz respeito à história física e geográfica desse espaço, que reflete a identidade, a memória coletiva e individual dos sujeitos que a frequentam. Assim, constituem e são constituídos pelo espaço/contexto histórico e geográfico, conforme mostram os excertos a seguir.

Excerto 40

Henrique: Até agora falamos de lugar e identidade. Isso tem conexão com a Praça Roosevelt? Sim? Não? O conceito de lugar e identidade tem relação com isso que nós vimos sobre a Praça Roosevelt? Lugar (...) onde as pessoas convivem. Onde se constrói uma identidade.

Aluna participante I: Eu acho que a questão da Praça, já entrando na questão do Carnaval. A Praça Roosevelt é um lugar mais para festejar, onde as pessoas vão mais para ficar junto, conversar. Tem uma galera que fica andando de skate. Então, eu acho que já é um ambiente pra festa. Que todo mundo que está ali tem algum objetivo relacionado a isso. (...)

Aluna participante II: Eu acho que a Praça Roosevelt é tipo um lugar que várias pessoas se identificam, e elas se reúnem ali. Então é a união dos dois conceitos.

Aluna surda participante (Gi): A Gi está dizendo que, pensando na Praça Roosevelt tem essa questão da identidade. Então, por exemplo, são as características, os atributos daquele lugar. Então, por exemplo: o nome da rua, o CEP, a região. Eu acredito que isso tem a ver com as pessoas. Com a identidade daquele lugar. (...)

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

A constituição **intercultural crítica** (Candau, 2016) de argumentos favoreceu a participação de todos, ao manter disposição para ouvir o outro com atenção, considerar suas opiniões e vivências, e, assim, apresentar ideias opostas/contrárias, de modo que se pudesse refletir criticamente, negociar posições e apresentar razões para justificar pontos de vista, e, conseqüentemente, proporcionar o desenvolvimento de todos (Liberali, 2019a; Magalhães, 2011).

Da perspectiva da argumentação colaborativa (Liberali, 2019a), observou-se que a articulação das vozes sustentadas por contradições formadas a respeito da produção do processo crítico e reflexivo sobre contextos históricos e sociais

proporcionou expansão das ideias parciais, individuais, que se conectaram por suas contradições ou semelhanças, formando a conexão com um todo comum e, conseqüentemente, a ampliação da potência de ser de todos e de cada um (Spinoza, [1677] 2009, *apud* Liberali, 2013).

Isso torna visível e tangível a decolonialidade do ser, do saber, do aprender e do viver, conforme o discurso da participante aluna surda, apresentado no excerto 33. No enunciado, é possível observar que a **interculturalidade crítica**, proposta por Candau (2016) como recurso de empoderamento de todos, proporcionou uma situação de dessilenciamento identificado pela consideração dada à voz da aluna, favorecendo, portanto, situações para a construção de novas relações intersubjetivas no plano das diversidades culturais.

Na mesma linha da **interculturalidade crítica**, na perspectiva de ecologia de saberes proposta por Santos (2019, *apud* Liberali, 2019a), pode ser identificado o entrelaçamento dos saberes diversos, multiculturais, no momento da formação e da intersecção de ideias. Isso se deu durante a troca de saberes diversos no grupo, por meio do diálogo, fator que favorece a construção de uma visão ampla, profunda oriunda de múltiplas formas de compreender e constituir a realidade.

Esse fundamento também pode ser identificado durante a aula sobre como utilizar os principais recursos **argumentativos modais em Libras, a fim de compreender como sustentar a opinião em uma língua adicional**. Com isso, a coordenadora do evento evidenciou a necessidade de utilizar os conceitos sobre como sustentar um ponto de vista na língua adicional. Aplicando-os na Língua materna, tornou evidente a materialização da interculturalidade crítica durante a vivência no Projeto Digitmed 2017, conforme pode ser observado no excerto seguinte, que destaca a ideia de aprender a utilizar modalizadores argumentativos em Libras.

Excerto 41

Everton (Interprete de Libras): Então, a gente já vem aprendendo Libras, já teve umas aulas. E hoje a gente vai aprender os principais modais, pra conseguir fazer a argumentação. Então a gente tem o por que, o por que como pergunta. Então, é assim, esse é o sinal puro. Então, o corpo projeta pra frente, a sobrancelha dá uma franzida. E o porque como resposta, eu mantenho o tronco na posição, dou uma abaixadinha na cabeça. Então, na pergunta, qualquer que seja a gente tem a projeção do corpo e a expressão. A expressão facial, a sobrancelha dá uma entortadinha. Então, por que, porque. Na resposta, o tronco centrado, e a cabeça dá uma abaixada. Então eu tenho o porque.

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Como auxílio para os estudos e aplicação, essas informações foram enviadas inclusive nos celulares, por meio do aplicativo WhatsApp, ao grupo do Digitmed Hiperconectando.

Conforme pode ser observado, as performances e o Brincar criaram uma atmosfera cognitiva nova para se pensar a realidade em perspectivas decoloniais emancipadoras e transformadoras do ser, do viver, do aprender, do fazer e do tornar-se humanos, tendo em vista o processo de imaginação, de criação subjetiva e coletiva de possibilidades de transformação da realidade. Isso contribuiu para a superação de contextos e de vidas oprimidas, conforme pode ser observado nas estratégias de dessilenciamento (Amaral, 2013) utilizadas com o ensino dos modalizadores argumentativos em Libras, para todos os participantes surdos e não surdos. Foi favorecida, também, a interação entre os pares e a construção de novas formas de interação social, conforme observado no enunciado proferido pelo intérprete de Libras: “Então, a gente já vem aprendendo libras, já teve umas aulas. E hoje a gente vai aprender os principais modais, pra conseguir fazer a argumentação. Então a gente tem o por que, o por quê como pergunta. Então, é assim, esse é o sinal puro. Então, o corpo projeta para frente, a sobancelha dá uma franzida”.

As situações de dramatização proporcionadas pelo Brincar e pelo jogo de papéis partiram, fundamentalmente, da representação de situações reais do contexto sócio-histórico-cultural (Newman; Holzman, 2011). Pôde-se observar com isso que o processo de imersão no contexto sócio-histórico-cultural, realizado a partir das performances e do Brincar, contribuíram para a construção crítica e colaborativa de estratégias de pensar criticamente sobre esse contexto opressor, potencializando a forma como os participantes enxergam essa realidade, constroem colaborativamente algo novo sobre ela, e, assim, materializam em ideias e argumentos, concretizando o **Inédito Viável** (Freire, 2019).

Newman e Holzman (2011), fundamentados em Vygotsky e Leontiev, argumentam que a situação imaginária da criança não precede a ação, mas esta surge durante o jogo, e se resume no que potencialmente poderia acontecer a partir dessas ações, ganhando forma e força. Nesse sentido, os sujeitos têm a liberdade para pensar e construir crítica e colaborativamente estratégias que abranjam os potenciais dessas ações. Assim, a partir das performances, são formadas Zonas de Desenvolvimento Proximal; estas permitem que criemos algo novo a partir do sofrimento colonial que herdamos (Newman; Holzman, 2011) e, por meio delas,

todos os participantes envolvidos tiveram a oportunidade de se desenvolver a partir das vivências que trouxeram para o grupo. Além disso, apresentaram seus pontos de vista, expondo suas vivências, suas indignações sobre o mundo. Ao descortinar a opressão apresentaram ao grupo as possibilidades de transformação do contexto colonial, e dos potenciais de superação dos traumas e mazelas que este formou em seu estado de ser, de viver, de fazer e de constituir humano.

Sendo assim, o engajamento em atividades lúdicas de imersão na realidade possibilita aos sujeitos projetarem reflexões críticas e estratégias a partir de seus conhecimentos de mundo. Com isso, envolvem-se em projetar soluções para os problemas estruturais e coletivos de sua realidade, que já não é determinada historicamente, uma vez que está nas mãos dos sujeitos os caminhos para a transformação.

A próxima subseção ressalta a inserção na realidade; pretende-se discutir de que maneira as performances e o Brincar, fundamentadas pela **interculturalidade crítica** (Candau, 2016; Walsh, 2013), e a **argumentação colaborativa** (Liberali, 2019a) funcionam como mecanismos que enriquecem/contribuem para a construção do Inédito Viável.

5.4 Performances e o Brincar: Inserção na Realidade

Esta subseção se propõe analisar o momento da inserção na realidade, a partir do qual os sujeitos constroem, por meio das performances e o Brincar, e da argumentação colaborativa, propostas decoloniais para a superação das situações-limite apresentadas durante o Carnaval na Praça Roosevelt, bem como a consequente construção de Inéditos Viáveis.

Para isso, serão utilizados os conceitos teóricos e metodológicos propostos por Liberali (2019a) sobre **Argumentação Destrutiva e Argumentação Colaborativa**, a partir do artigo “Argumentação na opressão destrutiva e na colaboração crítica: do cenário político do impeachment ao contexto do Projeto DIGIT-M-ED”, a partir do qual a autora analisa os mesmos dados propostos nesta seção, porém pela perspectiva da análise da argumentação voltada a apresentar uma forma de argumentação para a construção de práticas de colaboração crítica no Programa Digitmed.

O foco da discussão recairá, inicialmente, no sofrimento ético-político e na construção de possibilidades para a superação de desigualdades, por meio das performances e o Brincar no Programa Digitmed

No mundo pós-moderno, o projeto neoliberal desumaniza as relações de existência ontológicas e sociais, assim como intensifica a desigualdade, e em decorrência disso, o sofrimento ético-político, configurado na forma de exclusão social, intensificando, assim, o nível de pobreza e violência configurados em diferentes formas de ser e de existir.

De acordo com Sawaia e Purin (2018), a estrutura neoliberal individualiza o comum e torna privados os espaços coletivos. Nessa lógica, de acordo com a autora, conjuntos residenciais apresentam uma estrutura equipada com recursos de bem comum, como cinema, parques, áreas de lazer. Espaços que seriam destinados a comunidades inteiras são reduzidos a um pequeno público de elite, o que torna mais excludente as relações entre aqueles oriundos das classes sociais desprivilegiadas. De acordo com a autora, o neoliberalismo intensifica as diferenças entre raças, gênero e classes sociais, o que significa uma forma de tornar o público privado. Com isso, o espaço público torna-se fragmentado e determinado para a simples circulação rápida e obediências às normas de convívio social, tendo em vista que não há autorização para a permanência nesses locais. Nessa dinâmica, o privado ganha cada vez mais espaço como local pontual de permanência.

Há uma forte tendência à fragmentação dos diferentes em espaços que rotulam e cerceiam quem tem a liberdade ou o direito de fazer parte daquele local. A partir disso, reafirma-se a divisão social de classe, gênero e raça, sob o aspecto de ferir as normas de conduta da região. Esse aspecto pode ser observado no discurso da participante I relacionado ao Carnaval na Praça Roosevelt; as pessoas foram retiradas desse local com violência, pela Polícia Militar, sob a alegação de desrespeitarem a Lei do Psiu. O exceto mostra a superação do sofrimento ético-político.

Excerto 42

(Grupo I)

Cris Meaney: Eu acho duas coisas que a gente precisa colocar aqui. A primeira é estar colocando que algumas pessoas tiveram uma relação extremista, com relação à polícia. E isso é uma questão controversa, com relação ao nosso grupo. (Apresentação de questões controversas). E aquilo que a

gente viu, indicava o quê? As pessoas diziam que foi avisado e tudo mais. E a gente cria coisas que ...

Adulta participante I: é, no vídeo mostra que a polícia já chega chegando, tacando bomba, batendo.

Cris Meaney: E as pessoas inclusive foram entrevistadas dizendo que não houve um aviso...

Adulta participante II: Não tiveram tempo de se preparar.

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Os relatos seguintes também reforçam o sentimento de opressão, de segregação, de preconceito de diferentes ordens, em diferentes espaços da cidade.

Excerto 43

(Grupo I)

Ciça: E a relação da sociedade, principalmente da relação das pessoas que vem da periferia com a polícia não é boa. Como que essas pessoas são tratadas pela polícia no dia a dia? Diferente de uma pessoa que mora na Vila Madalena. Né? (...)

Adulta participante: Então, (a polícia) deveria ter ido controlando, do mesmo jeito que aconteceu na avenida Madalena, que foram colocadas grades, e a GCM ajudou a polícia, falando que dez horas iria dar o horário, e controlando o fluxo das pessoas (...) Não deveria ter chego com uma atitude extrema dessa, sendo que não estava no horário.

Cris Meaney: (Permeabilidade; Reconhecimento da participação e da posição de outros grupos)

Você está querendo dizer que a Polícia teve atitudes diferentes em diferentes locais da cidade? É isso?

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Nesse relato, observa-se que o sofrimento ético-político (Sawaia; Albuquerque; Busarello, 2018) é inerente aos processos de opressão, de desigualdade social, preconceitos oriundos de diferentes causas sociais, históricas e políticas, fruto de um sofrimento coletivo gerado pela naturalização de questões de desigualdades sociais, pela subjugação de gênero, etnia e classe social, fatores que transparecem na voz da participante I, quando relata sobre a diferença na forma da abordagem da Polícia Militar com os foliões em bairros distintos: ***“Você está querendo dizer que a Polícia teve atitudes diferentes em diferentes locais da cidade? É isso?”***.

Nesse enquadre, quando cada vez mais o público torna-se privado e os sujeitos tornam-se cativos em suas próprias moradias, individualizando-se, a noção de coletivo perde a força, a resistência e o afeto Espinosano, que se dá ao partilharmos encontros felizes pelo conatus, acarretando na diminuição da potência de existir. Tendo em vista isso, quando o neoliberalismo fragmenta a sociedade por

classes sociais, em que os sujeitos individualizam-se, e não se identificam como um coletivo, sem estabelecer conexões com outros em diferentes esferas sociais, políticas e ontológica, o coletivo perde a sua dimensão política e ontológica de desenvolvimento do ser, com seu papel político inserido na sociedade.

Nesse sentido, serão observados, nos argumentos dos participantes do Programa Digitmed, o processo de interculturalidade crítica (Walsh, 2009), proveniente de diferentes vozes, saberes e conhecimentos, formados a partir da intersecção crítica dos discursos dos participantes e de operações de reflexão crítica sobre a realidade opressora do mundo, desencadeadas pelas performances e pelo Brincar (Newman; Holzman, 2011), como instrumento mediador junto à argumentação colaborativa e aos aspectos decoloniais, a fim de observar a formação de possíveis Inéditos Viáveis.

Os excertos revelam que a interculturalidade crítica e a argumentação colaborativa contribuíram como elementos fundamentais para potencializar a ação interventiva dos sujeitos sobre a realidade, visto que constituem bases teórico-metodológicas de pedagogias insurgentes, que colaboram para desconstruir paradigmas, projeções de vida subjugadas instauradas e perpetuadas historicamente.

De acordo com Walsh (2009), fundamentada em Freire, Frantz e Fanon, a interculturalidade crítica parte da necessidade emergente de se ler criticamente o mundo, a fim de se intervir e reinventar a sociedade, numa perspectiva decolonial de libertação da humanidade, da sociedade e do conhecimento dicotomizados por paradigmas de poder de ordem colonial, os quais mantêm os sujeitos aprisionados em um círculo vicioso de reprodução de desigualdades, manutenção do *status quo*. Nesse sentido, o paradigma de ordem colonial não proporciona mobilidade social, o que contribui para manter os sujeitos aprisionados em situações opressoras e desesperançados. Para Walsh (2009), a interculturalidade crítica é contra-hegemônica, e orienta-se por resistir a questões de ordem colonial estrutural capitalista, visando à transformação de relações de opressão, que se orientam por destruir estruturas que escravizam mentes, corpos e almas, além de manter grupos sociais e étnicos aprisionados em sistemas de produção e reprodução de desigualdades epistêmicas, econômicas, históricas e sociais.

Diante disso, a argumentação colaborativa alicerça-se na perspectiva teórico-metodológica de Vygotsky ([1930] 2007) e na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-

Cultural (TASCH) (Magalhães,2011); encontra-se intrínseca ao sistema de interculturalidade crítica, uma vez que, de acordo com Liberali (2019a), alicerçada em Magalhães (2011), constitui-se pela perspectiva sócio-histórico-cultural, em um movimento crítico e colaborativo dos sujeitos, de tomar decisões coletivas e individuais sobre questões inerentes ao contexto sócio-histórico, mediadas pela linguagem dialética. Nesse sentido, de acordo com Liberali (2019a, p.265), a colaboração crítica envolve um movimento que pressupõe que os sujeitos sejam capazes de “ir além de suas possibilidades imediatas e expandir suas zonas de possibilidades” (Liberali, 2019a, p.265).

Tendo em vista isso, para a autora, essa ideia está intrinsicamente relacionada à concepção de intervir em contextos escolares sócio-históricamente determinados, pautados por crises, a fim de serem criadas formas de superação. Para isso, a autora salienta que a interculturalidade crítica possibilita a troca de conhecimentos e a criação de novos. Ainda, de acordo com Liberali (2019a), fundamentada em Mosca (2004), Candau (2016) e Santos (2008), a interculturalidade crítica entrelaça-se à argumentação colaborativa por conjugar diferentes vozes, diferentes subjetividades, grupos étnicos e culturas historicamente subjugadas, por meio dos quais são estabelecidos e valorizados confrontos de ideias em uma relação igualitária de empoderamento de todos. Nessa perspectiva, saberes e culturas são aglutinados, construídos e reconstruídos à luz da dialética, ou, de acordo com Liberali (2019a), com base em Bakhtin, 1934), da palavra internamente persuasiva. Essa perspectiva possibilita ultrapassar fronteiras, romper muros ideologicamente instituídos e perpetuados, possibilitando assim, mobilidade social.

Nessa intersecção de saberes dialeticamente reconstruídos, Liberali (2019) concorda com Santos (2008) sobre a importância de serem constituídas relações dialógicas e plurais entre as diversidades, o que culmina para a constituição de uma ecologia de saberes (Liberali, 2019a).

A aglutinação entre a argumentação colaborativa, a interculturalidade crítica, somada aos efeitos semióticos de construção de sentidos e significados proporcionados pelas performances e pelo Brincar durante o processo de imersão na realidade, permite inferir que contribuem para a desconstrução de paradigmas reprodutores de estruturas coloniais. Assim, mediados pela leitura crítica do mundo (Freire, 1997) e pela consciência crítica que por meio da primeira se estabelece, os

sujeitos, constituídos pela relação dialética entre leitura da palavra e do mundo, são capazes de, segundo Freire (1997), decifrar criticamente as situações-limite na realidade instaurada. Somado a isso, as performances e o Brincar são capazes de desenvolver e potencializar o processo dialético do sujeito sobre o contexto sócio-histórico-cultural, permitindo que este o transforme, superando suas rupturas e limitações historicamente determinadas.

Voltando ao evento, no momento da inserção na realidade, a linguagem foi utilizada como instrumento para arquitetar a construção colaborativa de ideias, fundamentos e deliberações, desencadeando o Inédito Viável. A Inserção na realidade pressupõe, de acordo com Liberali, Mazuchelli e Modesto-Sarra (2021b), a construção crítica e coletiva de possibilidades para tomadas de decisões sobre situações de opressão vivenciadas durante o processo de imersão na realidade, o que proporciona aos sujeitos condições de se desenvolverem em uma perspectiva engajada com a transformação da realidade. Com essa postura, realizam um exame crítico e deliberativo sobre situações-limite de vida, examinam necessidades emergentes e estruturais, ao mesmo tempo que conjugam uma pluralidade de leitura crítica sobre as situações-limite e propõem soluções, a fim de contribuir para a transformação dos contextos historicamente determinados. Libertam, assim, vidas, histórias e espaços da ação opressora colonial enraizada na sociedade.

As transcrições das falas do grupo serão analisadas com base na proposta teórica e metodológica de Liberali (2013, 2019a) sobre argumentação colaborativa e multimodal, desencadeada pelo confronto entre a Polícia Militar e os foliões durante o Carnaval na Praça Roosevelt, em 2017. A partir dessa situação, foram desenvolvidas discussões a respeito da questão norteadora “A Praça Roosevelt deveria ser um espaço livre para as celebrações de Carnaval?”

A figura seguinte apresenta o momento em que o grupo I, reunido em círculo, inicia a discussão.

Figura 22: Construção colaborativa de argumentos – grupo I



Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

As discussões seguintes serão analisadas, tendo como princípios norteadores os aspectos enunciativos, discursivos, verbais e não verbais para uma argumentação colaborativa multimodal proposta por Liberali (2013, 2019a), tendo como base teórica e metodológica Bakhtin ([1934-35] 1998), Bronckart ([1997] 1999), Schwarz *et al.* (2003), Pontecorvo (2005), Charaudeau, 2008, Mirza e Perret-Clemont (2009), Kress (2010) e Mateus (2013).

Sobre os aspectos enunciativos, observa-se que o debate é iniciado a partir do contrato dialógico para colaborar e também sobre a não violência, aspectos propostos pela pesquisadora I, Liberali, ao orientar a discussão a partir dos princípios da pertinência/adequação e desenvolvimento do tema ***“A gente vai manter uma discussão aqui com dois princípios: princípios de que ela vai ser uma discussão pertinente, tá. Então a gente vai lançar os argumentos, mantendo o foco naquilo que a gente está trabalhando. E a outra é que a gente desenvolva o tema”***.

No aspecto enunciativo, observa-se o envolvimento dos interlocutores como **co-autores**, à medida que desenvolvem o tema por meio de argumentos enriquecidos pela diversidade cultural, de perspectivas contraditórias, conforme o discurso da participante I (grupo 1), no excerto seguinte.

Excerto 44

(Grupo I)

Aluna participante: “O nosso grupo é contra o acontecimento do carnaval na Praça Roosevelt (Diversidade de perspectivas contraditórias; Co-autores). *E a gente tem essa opinião, por causa do desrespeito dos foliões com os moradores, o extremismo dos PMs, que equivale ao dos foliões, e a dificuldade de ir e vir dos moradores, obscenidades e excesso de entorpecentes nas ruas, o descumprimento da Lei do ‘PSIU’*, na carta

dos moradores, e na conscientização dos jovens...(Desenvolvimento de argumentos com referências de dados, livros)

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Nesse trecho, há a presença de **aspectos discursivos**, representados pelo desenvolvimento de argumentos fundamentados a Lei nº 16.402/2016 do silêncio urbano (PSIU), e de posições deliberativas, expressas pela conjugação dos conhecimentos de mundo dos integrantes do grupo, presente na forma realinhada a partir da qual fazem menção ao termo **a gente**. A interação apresentou a constituição de um discurso multiverso, expresso em uma única voz, potencializada e expandida a partir da construção dos argumentos de forma colaborativa.

Na perspectiva dos aspectos discursivos, a linguagem argumentativa colaborativa está evidenciada também pela forma como os participantes I e II apresentaram argumentos e deram suporte/apoio ao discurso, assim como, o alimentaram com questões controversas, de forma a atribuir consistência aos argumentos, conforme apresenta o relato da participante II, a seguir .

Excerto 45

(Grupo I)

Aluna participante: (...) A gente é a favor do carnaval na Praça Roosevelt, acho que a principal foi a questão de ser um lugar público, e as pessoas terem o direito de ocupar todos os lugares públicos. (suporte). E também há uma lei que tenha na praça, nos bares em volta, nos restaurantes que fiquem aberto até 1 uma hora da manhã. (...)

Cris Meaney: (Interligações) *Alguém gostaria de rebater, ou acrescentar alguma coisa? (Apoio, pontos de vista, contra-argumentos) Acho que se esses bares funcionam até uma hora, são lugares fechados. Agora, a partir do momento que você faz eventos abertos, você envolve os moradores, todo mundo ali da região. Uma coisa é fechar uma hora um bar fechado, né? Tem a lei do silêncio. Outra coisa é ser tomada a Praça.*

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Ademais, ainda sobre questões discursivas, os participantes evidenciaram a habilidade de reconhecer o posicionamento dos outros, tanto daqueles inerentes ao próprio grupo, quanto dos demais grupos, tendo em vista que, ao considerar essas interlocuções, projetaram um exame crítico sobre as construções discursiva, de forma a realizar uma leitura crítica do acontecimento, expandindo ideias a partir de argumentos e contra-argumentos. Tal fato contribuiu para a formação de novas

possibilidades de reflexão, e uma leitura crítica e panorâmica sobre a realidade, conforme o excerto seguinte (Grupo 1).

Excerto 46

(Grupo I)

Adulta participante: (Apresentação de questões controversas e reconhecimento da participação e da posição dos outros) Mesmo que esse cidadão tenha uma atitude extrema. A atitude da polícia tem que ser diferente, né? E eu acho que não deve igualar. E a relação da sociedade, principalmente da relação das pessoas que vem da periferia com a polícia não é boa. Como que essas pessoas são tratadas pela polícia no dia a dia? Diferente de uma pessoa que mora na Vila Madalena. Né? Então, no dia a dia dela, qual é a relação dela com a polícia? O que e o acha da polícia? Quando ela vê a polícia, o que ela sente? Ela não se sente protegida. Diferentemente de umas pessoas da Vila Madalena. Né? Então, eu acho que é isso que algumas pessoas enfrentam.

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Além disso, efetivou interligações discursivas, de maneira a retomar as posições discursivas de outros interlocutores para evidenciar aspectos de violência, opressão, segregação, resultado de uma política de cunho colonial, conforme o excerto que segue.

Excerto 47

(Grupo I)

Aluna participante: (Interligações com outras posições de outros interlocutores, pertinência do conteúdo apresentado) Então, (a polícia) deveria ter ido controlando, do mesmo jeito que aconteceu na avenida Madalena, que foram colocadas grades, e a GCM ajudou a polícia, falando que dez horas iria dar o horário, e controlando o fluxo das pessoas (...) Não deveria ter chego com uma atitude extrema dessa, sendo que não estava no horário.

Cris Meaney: (Permeabilidade; Reconhecimento da participação e da posição de outros grupos) Você está querendo dizer que a Polícia teve atitudes diferentes em diferentes locais da cidade? É isso?

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

As habilidades de organização discursiva de reconhecimento da participação e da posição dos outros, apresentação de questões controversas, interligações com posições de outros interlocutores e as habilidades enunciativas de exame crítico de diferentes posições, são identificadas em toda a construção da linguagem argumentativa colaborativa, o que pode ser observado nas transcrições abaixo, do Grupo 1.

Excerto 48

(Grupo I)

Cris Meaney: Eu acho duas coisas que a gente precisa colocar aqui. (Permeabilidade; Interlocutores como co-autores; Interligações;) A primeira é estar colocando que algumas pessoas tiveram uma relação extremista, com relação à polícia. E isso é uma questão controversa, com relação ao nosso grupo. (Apresentação de questões controversas). E aquilo que a gente viu, indicava o quê? As pessoas diziam que foi avisado e tudo mais. E a gente cria coisas que ...

Adulto participante I: é, no vídeo mostra que a polícia já chega chegando, tacando bomba, batendo.

Cris Meaney: E as pessoas inclusive foram entrevistadas dizendo que não houve um aviso...

Adulto participante II: Não tiveram tempo de se preparar.

Cris Meaney: De qualquer forma, a gente (distribuição de voz) tem duas colocações: As pessoas que têm uma relação extremista com a polícia, podem ter essa relação, ou porque estão sob influência de entorpecentes, ou porque agora eles estão querendo outra coisa, ou porque ela já tem essa relação com a polícia. (Exame crítico de diferentes posições; Interligações).

Adulto participante I: (Interligações com outras posições de outros interlocutores) A polícia está de proteção. Ela vê a polícia e não se sente protegida, né. Ela vê na polícia uma ameaça. Ela tem medo.

Adulto participante II: (Interligações com outras posições de outros interlocutores; Interlocutores como co-autores capazes de reagir e interagir diante de propostas; exame crítico de diferentes posições) Eu colocaria uma terceira ainda: Porque ela está em um grupo, que de certa maneira a protege. Então, assim, tem aquela coisa do jogar de longe. Você afronta porque você está em um lugar com muitas pessoas que de certa maneira, você se sente protegido, para ter esse tipo de ação.

Ciça: (Interligações com outras posições de outros interlocutores; Interlocutores como co-autores capazes de reagir e interagir diante de propostas; exame crítico de diferentes posições) E acho que tem outro, que alguém colocou desse grupo, que fala sobre a organização que foi feito na Vila para o Carnaval. E que lá na Praça a gente não viu nada disso. E foi até um argumento que a gente discutiu, que precisaria de uma melhor organização, para o carnaval continuar acontecendo lá.

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Cabe salientar que a intersecção desses discursos corrobora a construção de novas possibilidade de reflexões críticas sobre as situações-limite enraizadas na sociedade, ao mesmo tempo que potencializam ações dos sujeitos para a criação de alternativas para se pensar, agir, enxergar, existir e atuar na sociedade. A construção de uma linguagem argumentativa colaborativa permite aos sujeitos que ampliem o campo perceptivo sobre a realidade concreta, e construam juntos, por meio da conjugação de diferentes ângulos que se sobrepõem a todas as realidades fabricadas e herdadas pela estrutura colonial.

De acordo com Freire (1981), quando os sujeitos percebem a realidade imposta, conflitiva, isso já os induz a um novo posicionamento frente à realidade, uma vez que já não estão submersos, aderidos a um calabouço infinito de desesperança. Já conseguem transpor as barreiras, uma vez que, segundo Freire (1981), a transformação da percepção sobre a realidade, que acontece a partir de questionamentos sobre esta, culmina em uma inserção nela. Nesse sentido, segundo o autor, os sujeitos já não se encontram à mercê do tempo, nem submersos às mazelas do contexto. Isso torna possível a transformação estrutural, que parte da percepção ingênua sobre o meio, sobreposta ao antagonismo entre as dificuldades estruturais vivenciadas hoje, impregnadas na estrutura colonial, até as possibilidades de construção e transformação de contextos.

Nesse sentido, o autor afirma que quando os sujeitos reúnem-se para discutir o “hoje”, a transformação da percepção da realidade acontece mesmo **antes** desta ser efetivada. Nesse sentido, esse **antes** já instaura o processo de construção, de mudança de percepção crítica sobre o meio em que se vive, o que torna possível a constituição de Inéditos Viáveis, uma vez que, ao transformar a percepção sobre o meio instaurado historicamente, o sujeito transforma-se num movimento dialético que o conduz a emergir sobre o real e a construir novos meios de superar a opressão, a desigualdade, as vidas limitadas, oprimidas e ceifadas de suas histórias.

Essa construção dialética do **antes** da construção de possibilidades pode ser identificada na construção das performances e do Brincar, que possibilitaram a formação da linguagem argumentativa colaborativa apresentada pelo engajamento dos sujeitos sobre a relação de opressão presente durante o Carnaval da Praça Roosevelt, em 2017.

Excerto 49

(Grupo I)

Adulto participante: (pedido, desenvolvimento de argumentos com base em informações, dados, livros, exemplos...) Pense nos tipos de argumentos que nós trabalhamos. O argumento que é pessoal. Então é o depoimento de uma pessoa, e você tem o vídeo que registra o momento. Então, você tem o depoimento de uma pessoa que diz “olha, mas eu vi, eles saíram, mas eles voltaram”. Qual é o peso que se dá para esse tipo de argumento?

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Quanto aos aspectos verbais explícitos na constituição da linguagem argumentativa colaborativa, observa-se a constância dos elementos de **permeabilidade e complementação à fala dos integrantes dos grupos I e III**, conforme o excerto abaixo.

Excerto 50

(Grupo III)

Clarissa: (Interligações) **Como** que poderia deixar mais claro?

Aluna participante: (Permeabilidade, complementação em relação aos colegas) **Então**, há o Estatuto dos Direitos Humanos. É o artigo XIII, no parágrafo primeiro, ele fala sobre o direito de locomoção de cada cidadão dentro das fronteiras do Estado. Existem as leis dentro do seu Estado. (Argumentos e contra-argumentos;) **Mas** eu acredito que muitas coisas são impostas pra gente, e não propostas. **Então**, eu acho **que** falta essa comunicação com os moradores e com as pessoas que querem festejar.

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Observa-se também a reiterada articulação da linguagem argumentativa, por meio do emprego de conectivos, responsáveis por estabelecer coesão e coerência ao discurso, como o emprego das conjunções adversativa (mas), alternativa (ou), explicativa (porque) e conclusiva (então), demonstrando um encadeamento linguístico e discursivo entre os argumentos, conforme é possível observar a seguir.

Excerto 51

(Grupo III)

Adulto participante: **Então**, a pergunta que merece ser feita é: Como impor limites? (...) **Então**, talvez acho que também a questão não seria atingir esse limte. **Mas** tentar ver o quão próximo a gente consegue isso. Como a gente vai fazer isso? A gente pode. Se todo ano tiver bomba na praça Roosevelt, daqui cinco anos não tem mais carnaval lá. Mas isso o que a gente quer? **Porque** a questão é a seguinte: Liberdade, exagero, extravagância,. Isso tudo talvez nem depende debater, **porque** cada um tem um ponto de vista diferente sobre, né? O que é liberdade? O que e extravagância? Agora, dar direito à liberdade, eu acho que ninguém dar direito à liberdade. Eu acho que ninguém dar a algo que a gente conquista A gente conquista através de algo que dá trabalho. **Então**, eu acho que realmente a gente não atingir todo mundo com uma conversa.z, o objetivo não tinha que ser definir esse limte, né. **Ou** fazer atingir esse limite.

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Conforme apresentado no discurso abaixo, observa-se a presença de referência à fala de outros interlocutores participantes do evento, salientada pela

permeabilidade e complementação em relação aos colegas, conforme as falas das participantes I e III.

Excerto 52

(Grupo III)

Adulto participante: (...) concordo com o que você falou. A Polícia não é preparada, às vezes, não tem uma capacitação adequada, nem para lidar com o bandido (...) Muito menos para lidar com esses conflitos de greve, paralisação ...”

Clarissa: E como deveria ser? Tem alguma ideia?

Aluna participante: Tem. Então, eu acho que em relação ao que ela disse, formar grupos de conversas e discussões sobre o que as pessoas acham sobre isso. E também serem feitas pesquisas com comunidade. Estabelecer sobre quais vão ser os critérios de punição para quem não cumprir os acordos.

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

A distribuição da voz foi marcada por meio do emprego de “a gente”, o que demonstrou a formação de uma unidade discursiva integrada à relação de diversas vozes, que se apoiam, acenam para novas possibilidades de enxergar a situação-limite, complementam, concluem, contrapõem-se e enriquecem, constituindo novas formas de refletir e atuar diante do problema.

Excerto 53

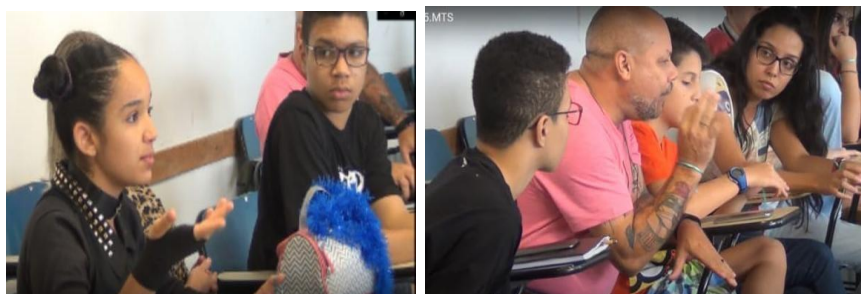
(Grupo III)

Liberali: O meio do caminho é onde a gente vai discutir. Vamos abrir o debate. A gente quer achar o meio termo. (...) A gente não está defendendo uma posição. A gente está achando uma solução. É absolutamente diferente! Por isso que não importa se você pensa A, B OU C. O que importa é a gente buscar solução. E a gente quer um meio do caminho, né? Um mundo do meio. Não um mundo da ponta.

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

As figuras seguintes retratam esses momentos.

Figura 23: Grupo III – Performances, o Brincar e aspectos não verbais



Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Quanto aos aspectos multimodais, observa-se nas imagens, acima, a presença do olhar vetorizado para o sujeito da interlocução. Com isso, esses sujeitos mostram estar compenetrados e atentos ao discurso. Nesse sentido, os coenunciadores observam atentamente o enunciador com olhares de desconfiança e indagação frente ao que está sendo dito. Os sujeitos do discurso gesticulam repetidamente com a mão esquerda; com isso, simbolizam explicação (participante de camisa rosa) e outra indagação, ou dúvida.

Figura 24: Grupo III – Performances, o Brincar e aspectos não verbais



Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

De acordo com a imagem acima, o participante surdo se concentra na interprete de Libras, ao mesmo tempo que os dois alunos localizados à esquerda olham de forma vetorizada para o interlocutor sujeito do discurso. Posicionada do lado direito da imagem, uma aluna ouvinte observa/escuta com atenção, enquanto outra, posicionada do lado direito, realiza o registro da reunião. Um aluno aguarda o momento para falar, sinalizando com o dedo indicador esquerdo. Todos mostram-se compenetrados perante a argumentação colaborativa que ocorre, e dispostos a enriquecer a discussão com novos pontos de vista.

Figura 25: Grupo I – Argumentação Colaborativa Multimodal – tomada A



Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

A imagem acima apresenta a relação integrada entre os sujeitos posicionados de maneira circular, com olhar vetorizado para a enunciadora de camisa verde, que aponta com o braço esquerdo de forma a chamar atenção e reforçar o discurso, enquanto os demais coenunciadores olham entre si, trocando impressões sobre o assunto. O posicionamento de todos indica a integração sobre o debate e o favorecimento de novas possibilidades argumentativas colaborativas.

Figura 26: Grupo I – Argumentação Colaborativa Multimodal – tomada B



Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

A organização da sala também possibilita aos participantes visualizarem suas faces, trocarem olhares e escutarem com atenção as falas um do outro. Observa-se que o discurso foi construído de forma compartilhada, respaldado pela leitura crítica dos documentos representados pela Lei do Psiu nº 16.402/2016 e pela carta dos moradores. Esses documentos possibilitaram a construção de argumentos respaldados pelas contradições evidenciadas em suas falas. Todos os sujeitos interagem entre si, trocam impressões, e, com isso, compartilham experiências, constroem argumentos pertinentes, e, de forma integrada, produzem outras, a fim de criar possibilidades para a solução das situações-problema.

Observa-se as imagens que a estrutura do ambiente favorece o desenvolvimento de deliberações dos sujeitos, uma vez que promove a construção coletiva e colaborativa de argumentos. A partir deles, por meio da leitura crítica da realidade, reforçaram a integração entre os indivíduos, assim como a constituição da dialética entre as subjetividades e objetividades construídas a partir da leitura crítica dos conflitos existentes durante o Carnaval na Praça Roosevelt, pela busca de alternativas que pudessem intervir nos conflitos instaurados naquela realidade.

As imagens também ressaltam o papel dos pesquisadores, os quais desenvolvem uma posição simétrica em relação aos demais integrantes, ressaltada pela produção de argumentos articulados à discussão sobre a realidade.

A produção da argumentação para a colaboração, possibilitada pelas performances e pelo Brincar, ressaltou a ação violenta/necrófila da Polícia Militar. Esta, como representante do Estado Democrático de Direito, deixou evidente em sua atuação contra os foliões e moradores da região da Praça Roosevelt, o reflexo da colonialidade presente na ação do Estado, ao desempenhar o papel de controle, coação, repressão, violência extrema contra os foliões. Dessa forma, tornou-se nítida a perpetuação da necropolítica na realidade contemporânea, por meio da execução dos comandos do Estado sobre os cidadãos.

O discurso produzido durante o encontro evidenciou que a construção do Inédito Viável projeta-se pela busca engajada por soluções para o Carnaval na Praça Roosevelt, em de 2018. Nesse sentido, a argumentação colaborativa e crítica, assim como as performances e o Brincar, mesmo com as consequentes falhas dos pesquisadores para interpretar os personagens, serviram de palco para a formação de reflexões críticas sobre o processo de transformação da realidade opressiva.

Assuntos como a organização territorial da cidade dividida entre Zona Central e Zona Urbana, assim como leis que as regem, e que, consequentemente determinam limites de atuação nesse espaço geográfico ocupado por todos, desencadearam um processo de reflexão crítica sobre como seria um Carnaval que considerasse a inclusão de todos, como evidenciaram os surdos, a partir de suas percepções sobre o evento, decorrentes da leitura que fizeram da festa.

Dessa maneira, fizeram previsões sobre como teria sido a reação de surdos, caso estivessem presentes no momento do conflito dos foliões com a polícia, uma vez que não havia nenhum recurso que indicasse sinalizações em Libras apresentando rotas de fuga, ou qualquer outro mecanismo que informasse o procedimento a ser seguido.

Todas as discussões culminaram para a criação de novas possibilidades de atuar no e sobre o mundo, intervindo assim sobre as necessidades dos sujeitos. Dessa maneira, os participantes do Programa Digitmed construíram colaborativamente possibilidades de Inéditos Viáveis, visando à constituição e intervenção na realidade analisada, a fim de que, no Carnaval de 2018, o evento

fosse realizado para que houvesse acesso a todos, considerando a constituição de formas inclusivas de participação.

Nesse enquadre, observa-se que os sujeitos, ao serem envolvidos pelo processo de Multiletramento Engajado (Liberali; Masuchelli, Modesto-Sarra, 2021b) e pelo Brincar (Vygotsky, [1930] 2007), foram afetados (Espinosa, *Ética* III, Prop. VII, *apud* Sawaia; Albuquerque; Buzarello, 2018) pelos encontros felizes proporcionados pelo Digitmed 2017, o que culminou no aumento da potência do ser subjetivo e coletivo, engajado pela luta de um bem comum, de um drama coletivo, herdado pelo espírito colonial. Todas as projeções de reconstrução da realidade que brotaram a partir das performances, da forma argumentativa colaborativa e das projeções multimodais a partir das quais foram utilizadas a linguagem, favoreceram a transformação de formas coloniais de ser, existir e reproduzir na sociedade, um *status quo* determinado historicamente. E com isso, a consequente constituição do Inédito Viável.

O próximo aspecto a ser analisado no contexto da Inserção na Realidade será a Avaliação do encontro, a partir da qual os pesquisadores reuniram-se em momento posterior ao evento para analisar pontos positivos, pontos negativos e possíveis deliberações a serem desenvolvidas para a superação das contradições presentes durante o Carnaval na Praça Roosevelt e, dessa forma, propor medidas para a realização do próximo evento.

5.5 Avaliação do encontro

A avaliação do encontro revisita as contradições que emergiram das performances e do Brincar, bem como a construção do Inédito Viável. Durante o processo avaliativo, foram salientadas a existência de situações contraditórias inerentes à atuação dos pesquisadores e dos intérpretes, que resultaram em prejuízos para o engajamento em situações de representações e análise crítica da realidade no processo de imersão na realidade proporcionada pelo desenvolvimento das performances e o Brincar.

O primeiro aspecto evidenciado diz respeito à atuação do intérprete de Libras, caracterizada como pouco inclusiva diante da necessidade de envolvimento dos alunos surdos nas atividades. Durante a avaliação do evento, foi ressaltado que os

alunos surdos não foram envolvidos nas discussões; em alguns momentos, foram claramente excluídos, conforme mostram as imagens, a seguir.

Figura 27: Grupo III – Localização do intérprete não favorece a integração de aluno surdo



Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Sobre esse aspecto, tanto no grupo pequeno, quanto no grupo grande, a localização dos intérpretes não favoreceu a interação com os surdos, uma vez que os avaliadores do evento apontaram que foram segmentados em grupos separados dentro das salinhas. Por esse motivo, não tiveram condições de participar integralmente das discussões. Nesse sentido, deliberou-se que os grupos de surdos fossem posicionados de forma que a centralidade da discussão favorecesse sua integração aos demais participantes, assim como os intérpretes ficassem posicionados ao lado do sujeito do discurso.

Figura 28: Grupo III – Confrontar: Inserção na realidade



Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

O segundo aspecto salientado pelos pesquisadores diz respeito às dificuldades na apresentação dos conceitos de Multimodalidades, Multimídias, Brincar e Atividade Social, os quais não estavam claros, e não se relacionavam ao contexto e não foram empregados de acordo com as discussões que sustentavam teoricamente o Digitmed. Por isso, deliberou-se que os pesquisadores realizassem intervenções no exato momento em que falhas no desenvolvimento dos conceitos fossem detectadas.

Dentre outros prismas, como a não realização da chamada e o consequente prejuízo para a produção de pesquisas futuras, ressalta-se o pouco engajamento dos pesquisadores durante a execução da **imersão na realidade**, durante as performances e o Brincar, momento em que situações de opressão e violência foram prejudicadas em suas representações. Nesse sentido, foram observadas na avaliação do encontro que, em diferentes momentos, os participantes-pesquisadores distraíram-se, em conversas paralelas.

Em razão disso, em momento posterior às performances, a pesquisadora I realizou intervenções a fim de resgatar e salientar que as situações performadas foram percebidas e destacadas do contexto de situações-limite, representadas pela violência e opressão presentes durante o Carnaval na Praça Roosevelt, em 2017. Nesse sentido, foi oportunizado aos pesquisadores que refletissem criticamente sobre as formas de violência e opressões que foram dramatizadas e inseridas (Liberali; Mazuchelli; Modesto-Sarra, 2021b).

O quadro a seguir sintetiza a avaliação do encontro.

Quadro 13: Avaliação do encontro de 18 de março de 2017, com adendo de Jéssica

Pontos positivos	Pontos negativos	Deliberações
Escolas fizeram suas marchinhas/paródias	<u>Performance não foi representativa da situação na praça Roosevelt, já que foliões não vivenciaram o desespero das pessoas com a ação da polícia.</u>	Vivi sugere que tenhamos um ensaio da performance antes do próximo encontro.
	<u>Pesquisadores ficaram conversando enquanto os participantes estavam falando ou apresentando.</u>	Parar de fazer isso? Enviar mensagem no grupo avisando que está pegando mal?

Continua na próxima página

Continuação do Quadro 13

Pontos positivos	Pontos negativos	Deliberações
Vários colaboraram com o café	Alguns colaboraram mais do que outros; alguns não manifestaram sua colaboração com antecedência; pesquisadores ainda arcaram com a maior parte das coisas.	Manter que cada escola traga alguma coisa; enviar mensagem logo para definir o que será trazido no próximo.
	Pergunta não favoreceu a formação de opiniões a favor e contra.	
	Materiais num bloquinho não favoreceram a exploração do grupo.	Sugestão da Jessica (Roberto): mandar os links na hora
	Algumas escolas ainda não firmaram sua participação.	
	Não houve chamada.	Enviar link pra Google Form pelo Hiperconectando. Fazer form novo só para chamada para os próximos encontros.
	<u>Posicionamento dos intérpretes não favoreceu a participação dos surdos.</u>	<u>Buscar se posicionar de forma que a centralidade da discussão seja mantida (ao lado da pessoa que fala no grupão, por exemplo).</u> <u>Interromper a discussão quando um surdo não estiver entendendo, de modo que não haja conversas paralelas.</u>
	<u>Alguns conceitos não ficaram claros na apresentação.</u>	<u>É papel dos pesquisadores esclarecer os conceitos quando há uma discrepância.</u>
	Planejamento: 1. Dia e horário? 2. Participação intermitente dos pesquisadores 3. Falta de comunicação das deliberações e discussões de um encontro para o outro 4. Falta de foco nos encontros	1. Definir dia e horários fixos para reunião 2. Definir participantes fixos 3. Gravar e enviar gravação dos encontros de planejamento; enviar minuta com deliberações. 4. Organizar horários diferentes para pautas diferentes.

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

O quadro apresenta a relação de pontos positivos, pontos negativos e deliberações do planejamento, evidenciando que as performances realizadas não foram representativas da situação de violência na Praça Roosevelt. Por isso, o destaque aos aspectos negativos e, além disso, na primeira coluna à esquerda foram apresentadas deliberações por uma pesquisadora, conforme visto no quadro: “Vivi sugere que tenhamos um ensaio da performance antes do próximo encontro”, “Parar de fazer isso? Enviar mensagem no grupo avisando que está pegando mal?”.

Na próxima subseção será apresentado o processo **Confrontar** (Liberali, 2018), cuja proposta é analisar se e de que forma as práticas pedagógicas fundamentadas pelo Multiletramento Engajado de Imersão, Emergência e Inserção (Liberali; Mazuchelli, Modesto-Sarra, 2021b) possibilitaram ou não a decolonialidade do ensino (Walsh, 2017; Freire, 2019) e, consequentemente, a criação do Inédito Viável.

5.6 Confrontar – Práticas pedagógicas decoloniais

Nesta subseção a proposta é analisar se e de que forma as práticas pedagógicas do Multiletramento Engajado (Liberali; Mazuchelli, Modesto-Sarra, 2021b) realizadas no primeiro encontro do Programa Digitmed, em 2017, foram decoloniais ou não, e de que forma contribuíram para a construção do Inédito Viável.

A partir disso, pretende-se discutir, por meio das teorias decoloniais proposta por Walsh (2013; 2017), Freire (2019) e Liberali (2018), de que forma as ações desenvolvidas por meio das estratégias de Imersão, Emergência e Inserção (Liberali, 2022) contribuíram para a decolonialidade do ensino e a consequente criação do Inédito Viável.

Assim, a ação de confrontar nesta pesquisa pretende analisar – sob a égide das teorias decoloniais que a fundamentam, formadas pela decolonialidade do saber, do ser, do poder, do existir – gritos e gretas, a fim de discutir a existência dessas concepções e de que maneira emergiram naquele determinado contexto histórico.

Figura 29: Imersão na Realidade – Carnaval na Praça Roosevelt – tomadas A e B



Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

A imagem acima retrata o momento de Imersão na realidade (Liberali, 2022). Conforme apresentado na subseção **Descrever e Informar** (Liberali, 2018), observa-se que a performance e o Brincar apresentados não contribuíram para inserir os sujeitos no contexto de reflexão diante das situações de opressão propostas pela performance. A análise multimodal das imagens parece mostrar que não houve engajamento dos pesquisadores e dos participantes com a situação de opressão descrita. Os gestos das mãos acenam para cima, em um movimento de descontração, assim como o posicionamento dos corpos indicando movimento circular pelo Auditório, não demonstram nenhuma correspondência com a performance proposta.

Da mesma forma, o sorriso nas faces dos pesquisadores e dos participantes parece revelar que não houve engajamento com a situação de opressão retratada, fato possível de ser observado na imagem da policial (figura 30, apresentada a seguir). Apesar de apresentar traje adequado, usar os instrumentos necessários para atuar como policial, com quepe e cassetete, e ainda fazer um movimento com o braço esquerdo, indicando a dispersão dos foliões, a pesquisadora não demonstra ter incorporado o papel da personagem, uma vez que apresenta uma expressão facial de contentamento, além de apresentar um leve sorriso nos lábios.

Figura 30: Imersão na Realidade – Carnaval na Praça Roosevelt – tomada C



Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

As imagens acima revelam que o processo de Imersão na realidade (Liberali, 2022) proposto não contribuiu para que os sujeitos participantes do evento o utilizassem como referência para a reflexão crítica sobre as estruturas de opressão

social evidenciadas durante o Carnaval na Praça Roosevelt. Tendo em vista isso, Walsh (2017), fundamentada em Fanon, argumenta que a sociogênese ou pedagogia decolonial é constituída por facilitar a compreensão de questões estruturais e psicoexistencial racial-colonial, por meio da visibilidade que esta atribui às questões raciais/ estruturais. Com isso, de acordo com Walsh (2017), a sociogênese, ou pedagogia decolonial visa contribuir para uma ação decolonial, retirando o véu da estrutura de opressão presente na realidade. No entanto, conforme observado nas imagens, o momento de Imersão na realidade (Liberali, 2022) não proporcionou aos participantes visibilidade suficiente dos momentos de opressão, não permitiu que os sujeitos vivenciassem, sentissem e despertassem para o sentimento de indignação frente aos acontecimentos.

Figura 31: Imersão na realidade – Carnaval na Praça Roosevelt – tomada D



Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Consoante às imagens apresentadas no momento de Imersão na realidade (Liberali, 2022), pode-se observar que a teatralização das situações de opressão não permitiu que os sujeitos fossem inseridos no contexto socio-histórico proposto, assim como não permitiu a visualização dos processos de opressão enraizada e invisibilizada na estrutura social. Em razão disso, em um primeiro momento, a performance apresentada não possibilitou a abertura de gretas (Walsh, 2017), tendo em vista que não permitiu que fossem apresentadas maneiras diversas de se olhar sobre a superfície da realidade social, a fim de perceber nuances, ou o implícito enraizado na estrutura social.

Já reunidos em salas adjacentes, em um outro momento de Inserção na realidade (Liberali, 2022), percebe-se que os pesquisadores, ao apresentarem as questões propostas para as discussões nos grupos, acabam por silenciar os participantes, visto que, ao explicar a tarefa não permitem que os sujeitos construam suas opiniões tendo como base o que foi dito por eles. Percebe-se que essa medida

provocou a perda de liberdade dos participantes para construir suas respostas, ou acabou induzindo-os para o que deveria ser dito, demonstrando um certo controle das respostas, conforme é possível observar nos relatos do grupo III, abaixo.

Excerto 54

(Grupo III)

Henrique: Pessoal, vou fazer um esclarecimento conceitual. Quando nós estamos falando de ocupação da Praça Roosevelt, nós não estamos falando de ocupação dentro daquilo que é exagerado; ou seja, fora do senso comum. Como por exemplo, não estamos falando de ocupação lazer. Nós estamos falando daquela ocupação, quando, por exemplo, ultrapassa o silêncio. Aquele tipo de ocupação que mexe com o direito coletivo. Entendem o que eu quero dizer? Aquilo que pode ser mais polêmico, que pode mexer com as opiniões diversas. Lembrando o conceito de local em Geografia, é um espaço onde pessoas convivem. Então, esse conviver, é aí que está a questão, tá bom! Todo mundo é a favor da ocupação e pronto. Mas não é assim. Mas, na verdade, é assim. Esse tipo de ocupação que estamos falando lá. Como, por exemplo, a ocupação que os caras ficaram, até extrapolar o horário do carnaval. E ficou lá, e mexeu com a questão coletiva. Tá bom!

Liberali: A pergunta é: Quem é contra o uso exagerado/ abusivo (...) Assim, você pode ser a favor do uso da Praça Roosevelt, mas que respeitem. Que usem a Praça como quiser. Ou que use a praça moderadamente. Ou que use a Praça segundo as leis rígidas, impostas pela prefeitura. Ou, que não use totalmente. Então, não há o que a gente que é totalmte contra o uso. Ou, mais ou menos contra o uso. Ou que é a favor do uso total. Ou, uso bem flexível.

- Um é restrito e bem flexível.
- Controlado;
- Não uso.

Essa é a divisão. Mas, para o lado do controle ao não uso. Do flexível ao irrestrito uso. É isso! Quando a gente diz o não, o não é o não pode de jeito nenhum, ao uso controlado. O sim do uso é do uso irrestrito de fazer o que quer, ao uso bem flexível(...)

Aluna participante: Por exemplo, eu entendi que você já tinha falado das regras. Que regras claras foram impostas pela prefeitura.

Liberali: O meio do caminho é onde a gente vai discutir. Vamos abrir o debate. A gente quer achar o meio termo. Porque vocês vão ter que achar uma solução. Então, é bom entender também, que você vive onde quiser. Porque a questão não é defender. Quando você está em uma deliberação, você tem que achar uma solução. Então, tem que achar propostas de solução. Então, por isso que, se você está aqui, ou está lá. Vocês entenderam, gente? Eu vou defender essa posição. Eu vou defender aquela. Não tem isso! A gente não está defendendo uma posição. A gente está achando uma solução. É absolutamente diferente! Por isso que não importa se você pensam A, B OU C. O que importa é a gente buscar solução. E a gente quer um meio do caminho, né? Um mundo do meio. Não um mundo da ponta.

Clarissa: Então, nessa hora de tentar encontrar uma solução, quem quer tentar escrever os argumentos? Você?

Aluna participante: Eu escrevo no celular.

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

A partir dessa introdução, timidamente, os participantes desenvolveram o processo de reflexão crítica. Nesse momento, o movimento de dessilenciamento iniciou-se. A fotografia abaixo ilustra tal momento.

Figura 32: Grupo III – Confrontar: Inserção na realidade



Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Pode-se observar que, do lado esquerdo da imagem, dois participantes – um de camisa rosa e outro de camisa laranja –, com olhar vertical, escutam atentamente os argumentos da participante situada no centro, a qual, engajada em seu discurso, explana com afinco. Em contrapartida, em um segundo plano, do lado direito da imagem, outras duas a observam. A primeira, com olhar centrado nela; já a segunda, vestida de vermelho, com adereço de plumas na cabeça, está com a face apoiada no queixo, olhar fixo em algum ponto da sala, parece escutar com atenção e refletir sobre o que está sendo dito. Todo esse movimento introduz o dessilenciamento do grupo.

O excerto seguinte apresenta uma prática pedagógica decolonial, uma vez que, ao abrir para as discussões, inicia-se o processo de dessilenciamento dos oprimidos, que buscam soluções alternativas para os conflitos ocorridos durante o Carnaval na Praça Roosevelt, ao estipularem regras para o tempo de permanência na praça, assim como a criação de punições para aqueles que infringissem as normas, buscando com isso por melhor organização do local. O excerto remete ao Confrontar e à Inserção na realidade.

Excerto 55

(Grupo III)

Adulto participante I: Talvez uma consulta pública antecipada, né?

Adulto participante II: Até porque pelo o que a gente discutiu dá pra ver que a grande questão é a falta de comunicação. Tanto de deixar claro esse negócio das regras, dos horários e tudo mais. Quando a PM chegar nas pessoas que estão na praça, no bloco de carnaval e tudo mais. E, em

relação ao tratamento da polícia, de não ser capacitada, eu acho que, como que ela é uma figura de ordem, ela também não pode faltar com respeito, pelo que houve, pelo que aconteceu (...).

Adulto participante III: Eu acho que a gente pode ir por essa linha, né. De que o assunto é novo em São Paulo. E a gente precisa ter uma discussão e olhar para os dois lados. E até discutir a questão do horário. Porque dez horas é o horário normal para os dias úteis. Então, precisa rever esse horário também de dia de festa. O que fazer? E saber lidar, ir pra essa linha.

Fonte: acervo do Programa digitmed (2017)

Nessa direção, propuseram a constituição de um alvará junto à prefeitura. A partir disso, seriam propostas reuniões com a comunidade, a fim de intensificar a comunicação entre todos os membros do coletivo. Foram cogitadas, também, a produção de placas de aviso à população sobre as normas estabelecidas, e a necessidade de formação adequada dos policiais, a fim de que possam abordar os foliões dentro dos princípios da dignidade humana.

Tais proposições podem ser consideradas como resultado de uma pedagogia decolonial, pois apresentam uma perspectiva de dessilenciamento **constituída pelos próprios oprimidos e não para eles** (Walsh, 2017; Freire, 2019). Nessa proposta decolonial, torna-se visível o processo de dessilenciamento, quando os sujeitos se posicionam criticamente frente à situação de opressão, revelando-se como sujeitos agentes da própria história.

Excerto 56

(Grupo III)

Adulto participante: Até porque pelo que a gente discutiu dá pra ver que a grande questão é a falta de comunicação. Tanto de deixar claro esse negócio das regras, dos horários e tudo mais. Quando a PM chegar nas pessoas que estão na praça, no bloco de Carnaval e tudo mais. E, em relação ao tratamento da polícia, de não ser capacitada, eu acho que, como que ela é uma figura de ordem, ela também não pode faltar com respeito, pelo que houve, pelo que aconteceu.

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Nessa linha, essa prática é considerada decolonial, tendo em vista que faz da opressão vivida e suas consequências objeto de reflexão. De acordo com Walsh (2017), é a opressão e suas consequências na sociedade que são objeto de estudo da decolonialidade do ensino, o qual faz disso sua busca incessante por respostas para as questões coloniais do ser e do fazer humano. Essa busca constante por

soluções de situações de opressão visa à libertação do ser, e faz dessa uma prática pedagógica decolonial.

O excerto revela que o dessilenciamento ocorre quando são criadas coletivamente estratégias de luta e superação de situações-limite. Isso pode ser observado quando os sujeitos posicionam-se criticamente para discutir situações de opressão e seus reflexos na sociedade. Esse movimento acontece quando é considerada a voz dos sujeitos, e isso ilumina caminhos para a reflexão crítica sobre situações de opressão camufladas na realidade, proporcionando que sejam percebidas e destacadas (Freire, 2019) e, conseqüentemente, desnaturalizadas.

Ao ser aberto um debate, de forma coletiva e colaborativa, foram, então, criadas medidas para que essas situações-limite não fossem aceitas como resultado de um processo natural, e, conseqüentemente, fossem reproduzidas e reforçadas na estrutura social.

Conforme foi possível observar nos excertos, nesse processo de desnaturalização de situações de opressão existe a formação de uma pedagogia decolonial que ensina a ler o mundo (Freire, 2019), a processá-lo e a recriá-lo de maneira humana e humanizadora (Freire, *apud* Walsh 2017). Essa estratégia de ensino traz consigo a criação de uma consciência crítica sobre a situação de opressão vivida, envolvendo um posicionar-se criticamente sobre situações de violência manifestadas em suas diversas formas, veladas e explícitas.

Nesse sentido, compreende-se que o sujeito inserido em uma prática dialógica decolonial seja capaz de perceber e enxergar situações de opressão oriundas de classes sociais, etnia, gênero, historicamente constituídas, dentre outras. Proporcionalmente a isso, forma-se uma visão panorâmica sobre a situação de opressor e oprimido, que parte do movimento de humanização e desumanização (Freire, *apud* Walsh, 2017), vivida e perpetuada pelo colonizador/ colonizado.

Esse ciclo é quebrado quando é formada uma prática pedagógica insurgente decolonial que considere uma nova formação humana, a constituição de um novo ser, de uma nova existência humana, a partir de um processo auto-reflexivo do sujeito sobre seu ser e seu agir no mundo, de forma ética. De acordo com Walsh (2017), essa perspectiva decolonial visa à formação humana vinculada ao exercício contínuo de reflexão, ação e reflexão sobre si mesmo e sobre o mundo, conforme pode ser observado nos excerto seguinte, quando o aluno (Partic. XIII) apresenta sua indignação sobre a ação violenta da PM de encerrar as pessoas para jogar

bombas: “Então, como assim, ela está dispersando, mas também está encurralando as pessoas?”.

Excerto 57

(Grupo III)

Aluno participante: Houve até casos de que a PM encurralou as pessoas para jogar bombas. Então, como assim, ela está dispersando, mas também está encurralando as pessoas. Então, tem que ver isso também. O grande fator que precisa ser resolvido é a falta de comunicação. Tem que abrir mais isso e ter mais discussões pros grupos e falar com antecedência, pessoal é carnaval, vamos nos organizar. Esse é o horário. Essa é a regra. Para quem não cumprir, essa é a punição. E não chegar assim, de maneira exacerbada.

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

O relato evidencia a decolonialidade do ser, do poder e do aprender, tendo em vista que o participante XIII deixa transparecer uma reflexão crítica sobre a necessidade de comunicação, de formação/educação e de transformação social, fator que vem ao encontro dos argumentos de Walsh (2017), fundamentada em Fanon (2001), sobre a necessidade da prática pedagógica tornar o processo de humanização central para a decolonialidade do ensino. De acordo com a autora, tal aspecto evidencia a necessidade de transformação de papéis em que os sujeitos passam de atores coadjuvantes para exercer o papel de destaque, como agentes do processo.

Concomitantemente a isso, a autora salienta que a criação de um novo ser pressupõe desaprender a forma colonial de ser, existir, pensar e atuar no e sobre o mundo, o que pressupõe não somente uma ruptura epistêmica, mas uma transformação psíquica e estrutural do ser e agir, atuar e pensar na sociedade. Segundo a autora, isso somente poderá ser feito a partir dos próprios colonizados, visando à autolibertação para aprender a ser um novo ser humano, livre para exercer, tanto de forma individual quanto coletiva, uma consciência política. Tal aspecto pode ser observado no relato seguinte, quando o participante XI retoma o discurso de outros sujeitos, para refletir sobre o que foi dito e reforçar com novos argumentos.

Excerto 58

(Grupo III)

Adulto participante: (...) Então, eu acho que em relação ao que ela disse, formar grupos de conversas e discussões sobre o que as pessoas acham

sobre isso. E também serem feitas pesquisas com comunidades. Estabelecer sobre quais vão ser os critérios de punição para quem não cumprir os acordos.

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Os excertos apresentados podem ser reconhecidas como fruto de uma prática pedagógica insurgente e decolonial, uma vez que revelaram o posicionamento ativo, crítico e colaborativo dos sujeitos frente às situações-limite ocorridas em um evento cultural carnavalesco, de cunho nacional. Com isso, tornou-se possível perceber o movimento insurgente de luta frente ao contexto colonial, e, ao mesmo tempo, a criação de possibilidades para a superação de situações de opressão e a consequente humanização. Nesse sentido, Walsh (2017) argumenta que o propósito de uma prática pedagógica decolonial é restaurar a humanidade. Isso acontece quando o próprio sujeito consegue enxergar a sua condição de oprimido, assim como a posição do opressor em uma cadeia reprodutiva de desigualdades, na qual se encontra inserido.

Em uma proposta pedagógica decolonial ou sociogênica, Walsh (2017) ressalta a importância da formação de uma agência decolonial, por meio da qual os sujeitos teriam a formação de sua subjetividade, empregada a partir do exercício de autorreflexão sobre sua condição social, visando a uma práxis libertadora. Essas atitudes compreendem um novo processo de humanização, uma forma de libertação psíquica e objetiva do sujeito frente à sua existência na realidade socio-histórica, que o ensina a exercer a autorreflexão sobre sua subsistência, a fim de se autolibertar e autodeterminar-se, de modo que consiga enxergar e liberar-se de paradigmas coloniais e colonizadores de mentes, corpos e almas. Isso seria uma libertação sobretudo psíquica, que se manifestaria posteriormente nas ações do sujeito e se manifestariam na realidade sócio-histórica, a partir da agência dos sujeitos sobre suas condições de opressão, a partir da criação de novas formas de existência, libertadoras e decoloniais.

A imagem e as transcrições apresentadas a seguir remetem a um segundo momento de inserção na realidade, a partir do qual, reunidos em grupos já no Auditório da PUC-SP, os participantes apresentam suas proposições, visando à transformação da realidade.

Figura 33: Confrontar: Inserção na Realidade – A criação de uma nova realidade



Fonte: acervo do Programa Digtimed (2017)

O excerto seguinte destaca o momento em que os sujeitos apresentam as deliberações criadas pelos grupos, a partir das quais, revelam um movimento de libertação, de autodeterminação e, conseqüentemente, a formação de uma nova humanidade, capaz de uma atitude autorreflexiva que reflete a decolonialidade do ser, do aprender, do poder, do pensar, ao exercer o direito de ocupar espaços públicos, assim como o papel que cada indivíduo ou instituição do governo desempenharia na sociedade, como sua função social para educar e conscientizar.

Excerto 59

(Deliberações)

Liberali: Cada Grupo tem apenas três minutos para falar da sua deliberação. Vocês têm que ficar muito atentos para ver se há semelhanças ou diferenças. Anotem no papel, na cabeça ou no celular, porque depois vocês vão ter que... Ah! Sabe aonde vocês podem anotar, podem anotar no celular, porque depois a gente já passa direto para o hiperconectando as nossas deliberações. Porque a ideia é: Quais são as nossas proposições, as nossas deliberações para o carnaval do ano que vem? Essa é a ideia! Então, vou passar a palavra aqui para o grupo 1!

(Grupo I)

Aluno participante I: Então, nós discutimos sobre a questão do espaço público. E das pessoas estarem ocupando mais.. Nós temos o direito de ocupar. E a questão da intervenção da polícia que foi muito extremista, e da pouca preparação também para lidar com isso. Pouca divulgação também, porque, a gente estava fazendo uma pesquisa, e viu que na Vila Madalena o horário dos bailes vai até uma hora da manhã. E a polícia chegou com uma atitude extremista meia noite. Já de uma forma errada, porque, se os bailes estão abertos até uma hora da manhã, não é certo a polícia chegar antes do horário para tirar todo mundo dali. Deveria ter alguma forma de avisar antes daquele horário, uma organização melhor do governo. (...) Os agentes sociais, o governo, todo mundo precisa entrar em um acordo para poder funcionar de forma certa. Lembrando

também que a Roosevelt também tem essa identidade de festa. E a acústica também de lá...

Aluno participante II: A questão dos agentes sociais seria de que cada indivíduo teria o seu papel. Por exemplo, o governo teria o papel de conscientizar a polícia. de como tratar os foliões, de como tratar os moradores (respeitando os direitos humanos). Os moradores precisam estar conscientes da região que eles vivem e de que estariam propícios. Os foliões têm que respeitar os moradores, respeitar as autoridades e ter respeito entre eles próprios. E a polícia de saber tratar os outros como humanos, e de ter a consciência de que somos pessoas.

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

O excerto acima também apresenta o posicionamento crítico dos participantes frente às situações de opressão, como mostra o Aluno participante: evidências de decolonialidade do ser, do aprender e do poder: “A questão dos agentes sociais seria de que cada indivíduo teria o seu papel. Por exemplo, o governo teria o papel de conscientizar a polícia. de como tratar os foliões, de como tratar os moradores (respeitando os direitos humanos)”. Nesse relato, o aluno apresenta uma postura de agência frente à situação de opressão descrita.

Nesse sentido, pode-se observar que é posto em evidência a formação de uma prática pedagógica decolonial, cujas estratégias insurgem diante da violência e da opressão colonial, acarretando, assim, uma nova formação de estrutura epistêmica e psíquica dos oprimidos (Walsh, 2017). De acordo com Freire (2019), esse movimento de insurgência deve partir dos próprios oprimidos, como pode ser observado na apresentação do aluno (Partic. IV) (excerto seguinte), que relata sobre o posicionamento do grupo IV frente ao papel do governo e da comunidade para a construção de regras para o Carnaval.

Excerto 60

(Grupo IV)

Aluno participante: Depois de ler sobre algumas deliberações sobre o assunto, nós chegamos às seguintes conclusões de que, antes de começar o carnaval, com tempo de antecedência, a gente tem que fazer uma reunião com as pessoas da comunidade e com o governo para decidir as regras do que vai ter: horário de funcionamento, como que vai funcionar. Tem que ter também consultas com as polícias. O policial não teve uma qualificação para cuidar de foliões. Ele não foi preparado para isso. Tem que ter uma reunião para saber como que ele vai lidar com esses foliões. E também tem que partir da iniciativa dos carnavalescos. Porque quem cuida do carnaval são eles. Se eles não quiserem, por exemplo, se chegar o tempo limite deles pararem a festa. Se eles pararem a festa, os foliões vão desanimar. Então, vai começar o pessoal ir embora e não vai ter mais festa. E também a gente acha que tem que ter mais respeito, tanto com os foliões, quanto com o governo. Porque os foliões têm que

saber que eles têm um limite, e também, respeitar esse limite deles. E também tem que saber que tem que cuidar dos direitos humanos. Porque mesmo eles estejam extrapolando, eles não podem chegar lá e atacar uma bomba para deixar todo mundo quieto. Porque se eles chegarem assim, se eles não tiverem respeito, como que eles vão exigir respeito da população?

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

A transcrição acima apresenta a decolonialidade do ser, do aprender e do poder em seu aspecto ético de valores humanos. Isso se expressa quando o participante IV argumenta sobre a necessidade de haver reuniões baseadas na comunicação/diálogo entre a comunidade e as pessoas do governo, a fim de que exista a construção de uma consciência crítica das pessoas que participam do evento carnavalesco, assim como sugerir ao governo uma formação mais humanitária dos policiais para trabalhar com os foliões, respeitando os direitos humanos.

Além disso, destacou-se a necessidade de se estabelecer um horário determinado para o acontecimento. Nesse sentido, a decolonialidade do ser, do aprender e do poder torna-se visível nesse discurso pelas reivindicações de respeito em todas as relações humanas, pela postura ativa, crítica e colaborativa dos sujeitos, ao exigirem medidas do governo para uma organização e formação dos policiais voltada ao tratamento que deve ser dado aos foliões, de forma mais humana e respeitosa.

Nesse sentido, Walsh (2017) destaca que o processo de decolonialidade acontecerá quando as práticas pedagógicas insurgentes priorizarem a relação de respeito tendo como base as relações humanas. Somente assim, de acordo com a autora, torna-se possível lutar contra as estruturas opressoras. Essas reflexões críticas sobre a atitude da polícia pode ser observada com maior profundidade nas discussões do grupo V, presentes no excerto abaixo. Os participantes apresentam, de forma explícita, o processo de decolonialidade do ser, do poder e do aprender. Ao apresentarem uma postura ativa, sugerem que fosse criado um alvará para a legalização dos bloquinhos de Carnaval em São Paulo.

Excerto 61

(Grupo V)

Aluno participante: Para começar, a gente concorda com maioria dos grupos que já falaram. Então, os primeiros pontos negativos eram que não tinha um alvará, que é uma Lei, que é uma coisa que você pede para o

governo que você consegue direitos. E pra várias coisas de eventos grandes, você precisa ter um Alvará. Então porque os foliões não podem ter um Alvará?

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Os excertos reforçam a discussão dos grupos anteriores sobre a questão da necessidade de formação dos policiais, como pode ser observado no relato do participante III do grupo II: *“a polícia acabou sendo muito extremista. Começou tirar as pessoas da rua de um jeito muito extremo, sem conversa nem nada, de acordo com alguns textos. Mas eles também já estavam lá há muito tempo, quando a polícia tentou chegar. Alguns falam que a PM chegou batendo, jogaram bebida e etc.”*. Sobre a formação da comunidade, com relação às regras, pode-se observar o relato da participante III: *“Mas achamos que, um dos fatos que também aconteceu isso foi porque muitas pessoas que estavam lá pulando carnaval, estavam lá se divertindo e nem sabiam que estavam quebrando uma regra. Eles não sabiam que tinham um limite. Eles não sabiam que tinham um tempo limite de cinco horas dos carros alegóricos, e depois teriam que parar. Não. E, eles continuaram o quanto puderam, e não sabiam que estariam fazendo mal para alguém. Tinha gente lá que não sabia que estava fazendo o mal, mas estava aproveitando. (...) . A gente achou que a gente só tem que dar uma resolvida melhor”*.

Com relação ao horário, foi proposto que houvesse um equilíbrio para o estabelecimento de um horário, entre os moradores e os foliões. O participante VI ressalta: *“Também, um dos outros pontos foi impor um horário entre eles. (...) Como a gente quer trazer um equilíbrio, acabaria sendo desproporcional tanto para o morador, quanto para os foliões”*.

Já a transcrição seguinte mostra o momento em que o participante VI apresenta uma proposta do grupo para a organização do evento por etapas, salientando, com isso, a necessidade de formação, tanto individual quanto coletiva, do grupo frente à luta contra a opressão.

Excerto 62

Aluno participante I: Então, um dos pontos que a gente vê aqui é:

1. Produção de placas para sinalizar o horário.
2. A restrição de bebidas alcoólicas.
3. As marchinhas incentivando a população a respeitar não somente o seu individual, mas também tentar trabalhar o coletivo. Seria também importante.

Aluna participante II: Essa confecção de placas ajudaria também a instruir as pessoas sobre qual seria o espaço. E, essas placas a gente

achou que ajudava porque a população vai ficar consciente. Então, Porque ela poderia saber se iria ficar, ou, ir embora. Então, ela teria essa opção, já que ela poderia ficar sabendo.

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Outra marca de decolonialidade do ensino foi representada pelo dessilenciamento de um aluno surdo, participante do Grupo VII. O aluno argumentou sobre a necessidade de adequação do evento para a inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais. Em seu discurso, salientou a necessidade de haver intérpretes de Libras, assim como outros recursos e adequações do espaço para um público diversificado.

Excerto 63

(Grupo VII)

Aluno surdo participante: (intérprete de Libras) Só complementando... Para um ouvinte é muito fácil, ler, bater o olho e assimilar as regras, os horários. Mas também, a gente pensando no contexto do surdo, e da música, todo esse divertimento, toda essa diversão, de repente, talvez essas placas não sejam tão acessíveis para nós. De repente, podem pensar em outros recursos para nos auxiliar. Como pensando que a libras é uma língua visual, então, pode pensar na presença do intérprete que vai sinalizando, vai orientando essas regras por meio da língua de sinais. Se houver algum tipo de problema, vai avisar, os avisos deles são sonoros. E, para nós surdos, como seria se nós estivéssemos participando desse momento? Então, seria pensar em outros recursos para nos auxiliar. Se tiver algum tipo de problema, vai avisar.

Fonte: acervo do Programa Digitmed (2017)

Os discursos acima apresentam a decolonialidade do ser, do aprender, do poder, do fazer, porque ressaltam em seu âmago, a agência dos sujeitos, que se posicionam a fim de destituir a marca da colonialidade instaurada na realidade sócio-histórica. Nesse deslocamento que parte da análise da realidade concreta, limítrofe, para o abstrato, os sujeitos deslocam o olhar fixado nas partes para o todo, e do todo para as partes, reconhecendo-se, assim, nesse contexto (Freire, 2019). De acordo com o autor, da descodificação dessa realidade abstrata, por meio da qual os sujeitos encontram-se imersos em uma relação dialética entre homem e mundo, mundo e homem, configura-se a superação das situações-limite.

É nessa reflexão crítica sobre a realidade descodificada que emerge o nascimento de um novo ser. Essa ação se faz por meio da reflexão crítica dos sujeitos frente às situações-limite em que se encontram; estas, por sua vez, não compreendidas como barreiras para sua atuação no mundo. Nessa direção, os

sujeitos são movidos pelo desejo de superação dessa realidade não mais determinada, como pode ser observado pelas deliberações propostas nos excertos acima, quando os participantes incentivam a composição de marchinhas formativas, sugerem a restrição de bebidas alcóolicas e a construção de placas para orientação do horário.

Nesse movimento engajado, os sujeitos examinam a realidade concreta, codificam-na, enxergando nela situações-limite, para, então, descodificá-la, (Freire, 2019) por meio de uma análise crítica, que a torna abstrata. Nessa construção coletiva de ideias, os sujeitos participantes enxergam-se refletidos no objeto de análise, a partir do qual os obstáculos são superados em uma ação que migra das partes para o todo e do todo para as partes (Freire, 2019).

É nesse sentido que acontece a decolonialidade do ser, do existir, do aprender, tanto pela ação dos sujeitos que insurgem contra os movimentos de opressão em que se aprisionam, quanto pela formação de um novo ser, de um novo aprender, de um novo fazer no mundo. É nesse insurgir sobre a realidade concreta, prescrita pela consciência do ser sobre o mundo e sobre a realidade que o cerca, que, dialeticamente, acontece a superação de situações-limite a partir da ação daqueles que querem transformar a realidade (Freire, 2019).

Dessa prática pedagógica insurgente emergem gritos que ressoam por meio de ações dos sujeitos sobre o objeto de codificação e descodificação das bases teóricas e metodológicas de Freire (2019), Walsh (2017), Liberali, Mazuchelli e Modesto-Sarra (2021b), dentre outros tão importantes quanto. Desses gritos surgem gretas em um movimento decolonial epistêmico e sociogênico que acena para a libertação de mentes, corpos e saberes, aprisionadas em uma esfera unilateral do saber, trazendo, com isso, novas visões, novas compreensões do mundo, abrindo, assim, oportunidades para a superação da violência e da desigualdade social manifestada em diferentes formas, na sociedade.

As performances e o Brincar no “Carnaval na Praça Roosevelt” apresentaram, inicialmente, práticas pedagógicas que não foram decoloniais. Estas foram apresentadas durante o processo de Imersão na realidade (Liberali, 2022), momento em que os pesquisadores não incorporaram o papel dramatizado, e, com isso, a vivência dos sujeitos frente à realidade colonial e colonizadora foi prejudicada.

Já nos momentos de Emersão da Realidade e Inserção na realidade (Liberali, 2022), os pesquisadores demonstraram claramente, por meio das imagens e das

transcrições, situações que não favoreceram a decolonialidade do ensino, marcado pelo silenciamento. Observou-se que, em alguns momentos, as situações foram marcadas pela voz dos pesquisadores, conduzindo todo o processo, fato que não permitiu a fala espontânea dos sujeitos, reforçando potencialmente situações em que estes vivenciassem e se sentissem imersos no contexto de opressão.

Em contrapartida, a fim de superar as lacunas coloniais do ser, do saber e do existir, foram criadas possibilidades para que os sujeitos pudessem emergir desse contexto, debruçando-se sobre essa representação abstrata da realidade, codificando-a, a fim de que fossem criadas possibilidades para refletir criticamente frente à estrutura colonial e, a partir disso, decodificá-la, ao criar, por meio da sociogênese, a decolonialidade do ensino (Walsh, 2017).

Foi possível observar também que, por meio de práticas pedagógicas insurgentes, houve a libertação epistêmica, ontológica, existencial do ser, do existir, do fazer, do aprender, do atuar no contexto do primeiro encontro do Programa Digitmed 2017.

No ano de 2020, em razão da pandemia de Covid-19, o Programa Digitmed finalizou suas atividades, sendo substituído pelo Projeto Brincadas. Com liderança da Prof^a Dr^a Fernanda Liberali, esse projeto, inicialmente realizado de forma híbrida, nas versões online, semi-presencial e presencial, aborda diferentes temáticas como “Brincada do Brincar”, “Brincada do Ouvir”, “Brincada do Gestor”, “Brincada do Acolher”, dentre outras Brincadas. A figura seguinte apresenta a imagem de pesquisadores do Projeto Brincadas no ano de 2023.

Figura 34: Pesquisadores do Projeto Brincadas



Fonte: acervo do Projeto Brincadas (2023)

Visando responder à pergunta desta pesquisa, que consiste em analisar se e de que forma as performances e o Brincar contribuíram, ou não, para a construção do Inédito Viável e consequente decolonialidade do ensino, pode-se concluir que contribuíram parcialmente, uma vez que os pesquisadores-atores não incorporaram os papéis vivenciados, de forma que levassem os espect-atores a serem imersos naquela determinada situação de opressão dramatizada. Foi necessário que a Profaessora Dr^a Fernanda Liberali, coordenadora do evento, esclarecesse qual era o objetivo de desenvolver a situação vivenciada na performance após a imersão na realidade.

Os recursos multimídia utilizados, como os vídeos, as notícias dos jornais, as imagens e as discussões sobre os acontecimentos na Praça Roosevelt contribuíram para desencadear reflexões críticas nos momentos de Emersão e Inserção na realidade, proporcionando condições para aprofundar o olhar crítico sobre a realidade, construindo, assim, proposições coletivas para a transformação desta.

A próxima seção apresentará as considerações finais desta pesquisa. Tem início na discussão dos artigos “A potência afetiva na transgressão de discursos opressores” (Estefoco; Liberali, 2021) e “Práticas translingues como ferramenta para decolonizar interações em um espaço para confrontação de desigualdades” (Liberali; Swanwick, 2020). Com isso, pretende-se mostrar as diferentes maneiras como as performances e o Brincar foram abordadas, com vistas a apresentar a evolução do Programa Digitmed nos dois eventos realizados no ano de 2019.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar estas considerações finais, revisito alguns artigos produzidos por membros do Grupo LACE, com o propósito de abordar o processo de Reconstrução proposto por Smyth (1992, *apud* Liberali 2018), desencadeado a partir do trabalho desenvolvido no Projeto Digitmed. Assim, apresento a discussão dos artigos “Práticas translingues como ferramenta para decolonizar interações em um espaço para confrontação de desigualdades” (Liberali; Swanwick, 2020) e “A potência afetiva na transgressão de discursos opressores” (Estefogo; Liberali, 2021), que abordam eventos realizados no Programa Digitmed durante o ano de 2019. O objetivo é discorrer sobre a evolução do grupo quanto à realização das performances e do Brincar para a decolonização do ensino e a consequente realização do Inédito Viável.

O ano de 2019 foi marcado por um discurso político opressor, permeado pelo autoritarismo silenciador e ditador, que impossibilitou a construção da liberdade de expressão (Estefogo; Liberali, 2021), além do desrespeito às diferenças e às diferentes formas de pensar, que influenciaram a economia, a política e a Educação.

Na contramão dessa corrente, o Programa Digitmed desenvolveu atividades focadas na agência transformadora, a fim de romper com discursos opressores e colonizados. Nessa seara, no ano de 2019 houve a construção de performances artísticas e eventos culturais representados por saraus, slams, teatros, musicais, literatura, grafite, visita a museus, danças e ritmos (Estefogo; Liberali, 2021).

O primeiro artigo analisado, “Práticas translingues como ferramenta para decolonizar interações em um espaço para confrontação de desigualdades”, está fundamentado a partir das perspectivas de decolonialidade (Mignolo, 2015), translinguagem (Heller, 2007; Makoni; Pennycook, 2006; Otheguy; García; Reid, 2015; Busch, 2012; Liberali, 2020), desencapsulação curricular (Liberali, 2020) e Inédito Viável (Freire, 1970).

O artigo parte da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da ONU (10) que trata sobre a redução da Desigualdade Social, e procura discutir a forma como o Programa Digitmed, em 2019, apresenta de que modo as vozes dos participantes foram consideradas para a construção de significados que os levassem além do que poderiam inicialmente.

Nesse contexto, a translinguagem foi utilizada como mecanismo de interação entre os participantes, com vistas à romper as barreiras da linguagem, por meio de diferentes recursos linguísticos para criar significados (Heller, 2007; Makoni; Pennycook, 2006; Otheguy; García; Reid, 2015; Busch, 2012; Liberali, 2020). Com isso, chama a atenção para a necessidade da construção de contextos artísticos, interdisciplinares, que envolvam o trabalho com poemas como forma artística e de resistência.

No evento discutido no artigo, houve a participação de estudantes, professores, diretores, coordenadores, intérpretes de língua de sinais, artistas, pesquisadores e alunos surdos. Por meio destes últimos, foi descrito o envolvimento e o trabalho interdisciplinar com poemas, como forma de resistência. Nesse sentido, a translinguagem foi trabalhada como possibilidade revolucionária para combater a desigualdade e a marginalização. A seguinte pergunta orientou a discussão dos autores: “Como podem múltiplas vozes na sociedade serem ouvidas, valorizadas e fortalecidas?”

A análise multimodal foi desenvolvida a fim de avaliar as experiências de vida, posturas, gestos, conhecimentos, tradições e forma de atuar. Além disso, foram salientadas as maneiras por meio das quais os participantes compreendem as diferenças, expressam seus estados emocionais, constroem e compartilham significados pela translinguagem, visando romper o colonialismo impregnado nas diferentes manifestações estéticas, éticas, religiosas, econômicas, políticas, dentre outras (Liberali; Swanwick, 2020). Nessa direção, foram analisados dois episódios ocorridos no ano de 2019, que envolviam atividades artísticas interdisciplinares.

O primeiro encontro apresentou o tema do ano “Desafiando as redes desigualdades sociais”, desenvolvido por meio de poesias e atividades de saraus. Nesse evento, foram realizadas brincadeiras com diferentes recursos, como filmes, textos, vídeos, o triângulo da Teoria da Atividade (Engeström, 1987) e a história do sarau apresentada em diferentes culturas.

Nesse contexto, na primeira tarefa, os participantes brincaram com trechos da poesia de Gonçalves Dias, “A Canção do Exílio”, tendo a incumbência de conectar os trechos de forma a construir um sentido. A poesia apresentada foi constituída a partir de momentos históricos, apresentando o país por diferentes perspectivas e propósitos. Em seguida, foram formados pequenos grupos, cujas discussões foram norteadas pelo tema dos poemas em seus diversos contextos e versões. A partir

disso, os grupos criaram sua própria versão para a apresentação, em forma de performance, ao grupo maior.

Os participantes foram inseridos em grupos, sendo que em um deles havia a presença de um aluno surdo, chamado Isaac. Nesse contexto, o grupo decidiu que um professor faria a leitura do poema e um aluno iria tocar os outros participantes, que se encontravam posicionados de diferentes formas.

De acordo com Liberal e Swanwick (2019), a leitura do poema começou com uma perspectiva muito destrutiva, sendo que cada vez que um participante fosse tocado, ele ou ela ficaria de joelhos. Nesse enquadre, a translinguagem acontece com o auxílio do intérprete, a partir do desenvolvimento de diferentes linguagens como imitação do movimento e dos gestos. Com o recurso da translinguagem, os alunos conseguiram apresentar o sentido do poema: depressão. Em seguida, segundo as autoras, o poema apresentou uma perspectiva mais esperançosa.

As autoras chamam a atenção para o fato do poema ter sido apresentado sem sons emitidos pelos diversos participantes. A translinguagem foi manifestada por gestos, movimentos corporais, o tom de voz apresentado de forma sombria no início da performance, com uma mudança repentina para o tom alegre, no final. Assim como, gestos e expressões faciais também.

Liberali e Swanwick (2019) descrevem que as **performances** dos alunos foram marcadas pelo olhar centrado em cada pessoa do Auditório. Além disso, foram usados movimentos pesados e lentos, amplos e rápidos, com os braços realizados para chamar a atenção dos demais participantes, para que os imitassem.

Segundo as autoras, as **performances** realizadas favoreceram a construção de uma postura social coletiva, acenando para o contraste entre as atitudes desenvolvidas em contextos colonizados. As performances do sarau evidenciaram a construção da decolonialidade por meio da translinguagem, que apareceu marcada por diferentes manifestações da linguagem, em forma de poesias interpretadas a partir de gestos, tons de voz diversos, ritmos, fantasias, e pela utilização de diferentes mídias.

Os textos foram declamados em forma de letras de samba, slams, canções, poemas tradicionais, relatos pessoais com ritmo e tom poético. Tudo isso interpretado pela multiculturalidade de sujeitos representados por jovens, adultos,

crianças, alunos surdos e ouvintes. Os intérpretes de Libras ficaram posicionados de forma a sinalizar diretamente para os alunos surdos.

Nesse interim, dois alunos surdos, Isaac e Bruna, relataram, em forma de poesia, as dificuldades que enfrentam com a linguagem, por esta restringir sua convivência com amigos e familiares. Nesse sentido, Isaac argumenta, utilizando-se da arte e de diferentes recursos multimodais para expressar seu sofrimento. Assim, ressalta a importância da Libras e sua representatividade para a comunidade surda.

Após a apresentação da performance do aluno Isaac, os participantes foram questionados pela pesquisadora e intérprete Carla, a respeito do que compreenderam sobre os poemas apresentados. As respostas revelaram ter havido sensibilização dos participantes sobre o sofrimento de Isaac.

A ex-aluna e participante do projeto Digitmed, Bruna, exerce, atualmente, a função de professora. Relatou sobre as dificuldades de surdos e ouvintes quanto a serem vistos, enfatizando o desprezo que sofrem os surdos (Liberali; Swanwick, 2019). Em sua fala, Bruna retoma e reforça o sentimento de tristeza e repressão citados por Isaac.

Nesse enquadre, as autoras enfatizam que a utilização de recursos multimodais favoreceu a construção de práticas discursivas que se inter-relacionam, favorecendo a construção conjunta de significados. Ademais, salientaram o esforço que realizaram para compreender a fala de Isaac, ao relatar sobre a utilização de recursos para formar significados.

De acordo com relatos das autoras, os espectadores ficaram emocionados com as apresentações, reagindo com muitas palmas, choro e com gritos que aludiam às piadas contadas durante as apresentações.

Nesse evento, as performances desenvolvidas numa perspectiva de translinguagem permitiram a decolonização dos participantes, visto que, dessilenciaram vozes apagadas e oprimidas (Liberali; Swanwick, 2019).

O artigo “A potência afetiva na transgressão de discursos opressores”, fundamentado em Espinosa (2005, 2009, 2013), discute sobre os encontros felizes que aumentam a potência de viver, vividos nos oito encontros mensais do Programa Digitmed, no ano de 2019. Conforme exposto na introdução desta seção, durante o ano de 2019 foram desenvolvidas atividades performáticas, a fim de discutir a partir de diferentes ângulos e por diferentes manifestações da linguagem, os discursos de

opressão que marcaram o período de 2019. Para isso, a partir do conceito resistir-expandir desenvolvido pelo grupo LACE com base na proposta filosófica de Espinosa (2005, 2009, 2013), foram produzidas performances que envolveram a apresentação de atividades artísticas com saraus, slams, teatro, musicais, literatura, grafite, visitas a museus e danças com diferentes ritmos.

Essas performances artísticas e culturais foram planejadas com o objetivo de servir como instrumentos de insurgência sobre o contexto colonizado, proporcionando uma reflexão/discussão sobre diferentes formas de opressão, manifestadas no contexto contemporâneo, contribuindo para a construção de encontros felizes, ao intensificar a potência humana dos afetos, a partir da insurgência das atividades artísticas sobre o contexto colonizado.

Com o propósito de apresentar as diferentes formas de expressão da linguagem, o Programa Digitmed, por meio de uma perspectiva decolonizadora, utilizou as performances musicais para brincar com a construção de sentidos, construindo, assim, o Inédito Viável. Essa reconstrução de sentidos parte da discussão das performances do slam, como atividade cultural, para dar visibilidade às lutas e à reivindicação de direitos.

Em março de 2019, o Programa Digitmed contou com a presença de slammers profissionais. As brincadeiras realizadas no evento foram centradas na produção, em grupos, de poesias para serem declamadas como slam. Essas atividades foram monitoradas por slammers profissionais, dentre os quais encontrava-se uma jovem surda, Catherine Moreira. Liberali e Estefogo (2021) desenvolvem a análise da performance a partir da apresentação dessa profissional do slammer, cuja poesia é declamada em língua de sinais (Libras) .

Nessa análise, os autores acenam para a forma ímpar como Catherine desenvolve sua performance, marcada pelo olhar fixo, os gestos, movimentos do corpo e a marcante presença de palco, que definiram o que Liberali e Estefogo (2021) conceituam como a manifestação do conceito espinosano de conatus, que expande a potência de viver (Espinosa, 2005, 2009, 2013), conforme pode-se observar no trecho da poesia, a seguir.

Preconceito é um bicho guloso
eu devorei
Minha família, meu nascimento, minha infância
eu devorei o meu primeiro amor
os amigos que não nunca tive na escola

eu devorei os meus desejos, os meus sonhos
 A minha promessa de futuro
 o preconceito devorou as minhas relações de trabalho
 Que não existem
 eu devorei o meu orgulho, a minha história
 A minha vontade de viver
 Perdi a minha carteira, minha identidade
 eu perdi o meu nome.

Especificamente nesse encontro, os autores salientam que foi um encontro feliz, que expandiu a potência de ser e de viver de todos os participantes, visto que conseguiram produzir e vivenciar a potência das palavras por meio de gestos, pelo tom de voz, tudo isso somado aos versos impactantes da poesia, conforme é possível observar nos trechos: *Eu não devorei o meu orgulho,/ a minha história,/ a minha vontade de viver. /Perdi minha carteira,/ minha identidade./ Eu perdi o meu nome./* .

As performances realizadas evidenciaram que os participantes do Digitmed produziram sentidos e significados que foram além da materialização das palavras. Por meio da construção dos versos declamados, evidenciaram a potência das palavras materializadas pelo tom de voz, bem como nas formas de gesticular e projetar o corpo.

Abaixo, segue uma nova performance construída pelos participantes do Programa Digitmed sobre o samba “Saco de Feijão”. Durante a análise dessa performance musical Liberali e Estefogo (2021), fundamentados em Paula (2009) argumentam que questões financeiras não suprem afetos ativos, devido à falta de humanização, empatia, amor e solidariedade, conforme pode-se observar nos versos abaixo:

De que me vale um saco cheio de dinheiro
 Pra comprar um quilo de feijão
 De que me vale um saco cheio de dinheiro
 Pra comprar um quilo de feijão
 De que me vale um saco cheio de dinheiro
 se eu não tenho consciência de classe
 De que me vale um saco cheio de dinheiro
 se nos falta humanização
 De que me vale um saco cheio de dinheiro
 se eu não tenho amor no coração
 De que me vale um saco cheio de dinheiro
 se me falta acesso à educação
 De que me vale um saco cheio de dinheiro
 se o racismo ainda persiste
 De que me vale um saco cheio de dinheiro
 se não tenho o mínimo de solidariedade

De acordo com Liberali e Estefogo (2021), fundamentados na perspectiva de Espinosa (2005, 2009, 2013), a performance musical proporcionou o conatus, ou seja, encontros felizes responsáveis por expandir a potência de ser e de viver de todos os participantes. Os autores salientam que a releitura da música “Saco de Feijão” constituiu um instrumento de libertação, de dessilenciamento, o que pode ser compreendido como mecanismos de decolonialidade.

Dessa forma, essa performance musical acena para diferentes formas de opressão, revestidas da carência sobre políticas públicas que contemplem um olhar sobre o racismo, a falta de humanidade, de Educação, e a ausência de acessibilidade para surdos. Para os autores, a performance musical é um mecanismo que exterioriza as necessidades desse momento sócio-histórico cultural no Brasil.

Com vistas a alcançar o objetivo desta pesquisa, que consistiu em analisar as performances e o Brincar realizadas pelo Programa Digitmed no dia 18 de março de 2017, a fim de observar se e de que forma elas contribuíram, ou não, para a construção do Inédito Viável (Freire, 2019) e da decolonialidade do ensino, pode-se compreender que Brincar o Carnaval na Praça Roosevelt na perspectiva dos Multiletramentos (New London Group, [1996] 2000) e das performances relacionadas ao Brincar trouxe a possibilidade parcial de criar o desenvolvimento a partir da opressão colonial, tendo em vista as dificuldades dos pesquisadores-formadores para incorporar os papéis, conforme foi apresentado na seção Imersão na realidade (Liberali, 2022), fato que dificultou que os participantes adentrassem ao universo dramatizado e pudessem sentir, experienciar o contexto dramático apresentado durante a performance.

Observa-se que os artigos apresentados com foco no reconstruir possibilitaram observar o avanço do Projeto Digitmed tanto sobre o Brincar, quanto sobre as performances, permitindo visualizar o progresso do grupo quanto à forma decolonial de trabalhar a linguagem por meio das performances e do Brincar.

Os artigos analisados permitiram concluir que ao Brincar com as diferentes linguagens / translinguagens, a partir da construção de poesias e de performances musicais dos slams, na perspectiva dos Multiletramentos (New London Group ([1996] 2000) e do Multiliteramento Engajado (Liberali, 2022), foi possível vivenciar a

realidade de maneira lúdica e criativa, trazendo em seu bojo a dramatização das dores, dos grupos oprimidos, os sentimentos de angústia e opressão do mundo, as desigualdades e as injustiças sociais.

O trabalho com as performances musicais e a translinguagem possibilitou abrir um leque de discussões sobre situações de opressão na realidade. Foi possível observar que as performances de situações da vida real possibilitaram o desenvolvimento dos sujeitos, uma vez que, inseridos em uma Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, [1930] 2007; Newman; Holzman, 1993), criaram contextos que permitiram discutir situações coloniais relacionadas às formas de ser, agir, pensar e viver a realidade.

Nesse sentido, foi possível observar o progresso do grupo ao propor brincadeiras e performances que despertaram o sentimento de indignação frente às diferentes formas de violência epistemológica, socio-histórica, velada e estrutural, enraizadas na sociedade.

A realização das performances e do Brincar sobre situações de opressão favoreceram a formação de Zonas de Desenvolvimento Proximal criadas tanto nos grupos de trabalho, quanto nas apresentações ao grupo maior, o que fez surgir o desenvolvimento a partir das dores do mundo (Newman; Holzman, 1993).

O Brincar e as performances realizadas durante o processo de Imersão na realidade (Liberali, 2022) favoreceram reflexões sobre situações cotidianas da vida, sensibilizando os pesquisadores-formadores e os participantes, que tiveram suas vivências refletidas nas performances musiciais e na translinguagem. .

Assim, as poesias, as músicas e os slams fizeram com que as emoções fossem afloradas e os sujeitos pudessem vivenciar novas experiências, aprendendo com isso, simultaneamente, a sentir-se pertencentes a uma nova realidade, sobre a qual não seria possível sem a ação de Brincar, de imaginar, de criar e de performar situações da vida real. Trouxeram, com isso, a realidade sem máscaras, para todos refletirem em conjunto, buscando novas alternativas de ser e de viver de forma decolonial.

Tanto o Brincar quanto as performances desenvolvidas na perspectiva dos Multiletramentos (New London Group, [1996] 2000) e do Multiletramento Engajado (Liberali, 2022) apresentaram, nos artigos, a possibilidade de criar a partir de situações reais da vida. Versos/poemas que brincam com sentidos e significados foram utilizados, criando possibilidades de transformação das situações de vidas

oprimidas. Ao brincar com as palavras, os participantes puderam produzir novos sentidos, com novos desfechos e, assim, reportá-las a diversos formatos em outros contextos (Newman; Holzman, 2011).

Segundo os autores, as performances são objetos de transformação porque utilizam as experiências de vida, as dores, as angústias como recursos para as pessoas vivenciarem experiências de diversas maneiras e, assim, terem a oportunidade de enxergar os problemas a partir de diferentes perspectivas, sem seguir um paradigma com o qual estão familiarizados. Além disso, as performances possibilitam uma experiência social e poética que permitem o desenvolvimento, por meio do qual as pessoas são capazes de criar algo novo, de transformar a partir das experiências que trazem consigo, como mágoas, vitimização, insegurança, medos. O teatro é um ato político, pois apresenta a possibilidade de se criar algo a partir das dores que herdamos (Newman; Holzman, 2011).

Esta pesquisa chama atenção para a necessidade de se criar algo novo a partir do colonialismo incontido, enraizado dentro de nós. A narrativa revela as sombras, as opressões, o preconceito, as injustiças camufladas. Nesse sentido, as performances e o Brincar apresentaram diferentes formas de se analisar a realidade, por meio das quais tocaram os sentimentos de cada sujeito, fazendo-o sentir e insurgir frente às dores que carrega consigo.

Observa-se, com isso, o crescente progresso do Programa Digitmed frente ao trabalho com as performances e com o Brincar, desde o evento sobre o Carnaval na Praça Roosevelt até as atividades desenvolvidas em 2019, ano em que o Brincar e as performances compartilharam com o público dramas da vida real, criando possibilidades de serem analisadas sob múltiplos aspectos, viabilizando soluções coletivas. Tal fato proporcionou a todos serem transformados, seja na forma de enxergar a vida e a história, seja na forma de compreender os outros, a partir da ação de se colocar no lugar desses outros. Esse fator possibilita a operação de mirar, de olhar por dentro as situações dramatizadas (Freire, 1981). Significa poder despertar o olhar sensível às mazelas sociais, possibilitando aos sujeitos enxergar-se ali em situações sócio-históricas diversas, e admirar-se, de dentro. Para Freire, mirar relaciona-se à ação de ad-mirar, e, em um movimento recíproco de ad-mirar, admiramos de dentro, e assim, consequentemente, enxergamos.

O Brincar e as performances nos fazem ad-mirar; ao admirarmos por dentro, nos fazem ver com olhos clínicos as mazelas em que nos encontramos inseridos, o

que nos conduz a deixar para traz o olhar ingênuo, passando a adotar um olhar crítico sobre a realidade.

No tocante a essas afirmações, as narrativas engendradas pelas performances e pelo Brincar detectam a herança das mazelas sociais, e, além disso, trabalham o antes da transformação destas. Esse *antes*, trabalhado pelas performances e pelo Brincar é o percebido-destacado (Freire, 2019) sobre as mazelas sociais, o sofrimento ético-político que fica estagnado, camuflado na percepção ingênua (Freire, 1981) dos sujeitos e, conseqüentemente, perpetuando a miséria. Também esse *antes* está relacionado ao processo de transformação estrutural da realidade, engendrado pelas performances e pelo Brincar, que trazem ao público espect-atores a percepção crítica da realidade, trabalhando coletivamente para ser a mudança desse *antes*. As performances e o Brincar refinam o olhar crítico sobre a realidade, trazem à superfície o antagonismo entre mudança e permanência (Freire, 1981), trazendo à tona a possibilidade de transformação dessa realidade.

O Brincar e as performances possibilitam a mudança de percepção sobre a realidade conflitiva, criando um novo olhar dos sujeitos sobre o mundo. Viabilizam a construção de novas expectativas, um futuro melhor e a conseqüente formação do Inédito Viável (Freire, 2019).

Essa mudança de percepção que se desloca da percepção ingênua para a percepção crítica acontece por meio do olhar crítico que o Brincar lança sobre os sujeitos pesquisadores-formadores e participantes, sobre a realidade. Isso acontece a partir da problematização da realidade (Freire, 1981) pelo Brincar e pelas performances, implicando em um despertar para a realidade, que, nas performances ocorre devido à construção de sentidos e significados materializados por meio do teatro, das palavras, dos versos poéticos, das músicas, do slam, dos gestos, dos movimentos com o corpo e pelo entrelaçamento de diferentes linguagens/translinguagens, trazendo ao palco discussões sobre situações-limite (Freire, 2019), materializadas na realidade em forma de preconceito, silenciamento, e das diversas formas de violência colonial enraizada na sociedade. Foi possível observar essa questão no caso da violência retratada pela performance e pelo Brincar durante o Carnaval na Praça Roosevelt, em 2017.

Uma proposta de ensino idealizada a partir do Brincar e das performances impulsiona a decolonialidade do ser, do poder, do aprender e do existir porque promove o resgate da humanidade e a libertação dos sujeitos oprimidos pela

herança colonizadora. Essa proposta pode ser feita somente por aqueles que sofrem os efeitos da opressão, os oprimidos que estão engajados na resistência por viver uma vida cujo resgate de sua humanidade é objeto de desejo. Nesse sentido, o Brincar com situações da vida por meio de performances é libertador e constitui uma pedagogia decolonial, porque contribui para que os sujeitos enxerguem-se como reflexos nos dramas representados.

A ação de performar a opressão traz ao oprimido a possibilidade de visualizar a violência constituída em si, e, à medida que se descobre como hospedeiro do opressor, em um processo de reflexão-ação-reflexão, constitui a consciência crítica em si, tornando-se liberto da opressão. De forma recíproca, torna-se instrumento de libertação dos outros que, ao se verem representados, constroem a consciência crítica em si, sendo mutuamente libertos.

Esta pesquisa pretende auxiliar outros educadores a refletirem criticamente sobre suas práticas, a partir da possibilidade de enxergar o ensino por meio de estratégias decoloniais fundamentadas pelo Multiletramento Engajado (Liberali, 2022), proporcionadas pelas performances e pelo Brincar. Este trabalho será ampliado por pesquisas que colaborem para a expansão de práticas decoloniais e transformadoras por meio do Brincar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **Os inéditos-viáveis na e da formação continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos**. 2016. 306f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_1a0c6cc9105dbd159a2f7636bd66615f. Acesso em: 20 jan. 2024.
- ALVINO, A. C. B. **Estudos sobre a educação para as relações étnico-raciais e a descolonização do currículo de química**. 2017. 104f. Dissertação (Mestrado em Química). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/4a2698e4-e070-44e4-b35d-6d9cc65ed560>. Acesso em: 20 jan. 2024.
- AMARAL, M. F. da S. Dessilenciamento em Cadeia Criativa. In: LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P. (Orgs.). **Cadeia criativa: teoria e prática em discussão**. Campinas, SP: Pontes, 2018. p.311-45.
- AMARAL, M. F. da S. **O movimento de (des)silenciamento em aula de língua portuguesa na rede estadual**. 2013. 173f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_1968bf12761370e4415bf6569744b76d. Acesso em: 20 jan. 2024.
- BAKHTIN, M. M. O discurso no romance. In: Bakhtin, M. M. **Questões de literatura e de estética: A teoria do romance**. Trad.: A. F. Bernadini, J. Pereira Junnior, A. Góes Jr., H. S. Nazário, H. F. de Andrade. São Paulo: UNESP/ HUCITEC, [1934-35] 1998. p.134-63.
- BAKHTIN, M. M. *La Poétique de Dostoïevski*. Paris: Seuil., 1970.
- BAPTISTA, L. M. T. R. Lócus de enunciação e coletivo mexicano Batallones Femeninos: cartografando uma pedagogia decolonial no Sul Global. **Gragoatá**, Niterói, v.26, n.56, p.1115-47, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/49063>. Acesso em: 20 jan. 2024.
- BOAL, A. **O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- BOAL, A. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Editora 34, [1975] 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 30 dez. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 26 jun. 2021.
- BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.Planalto.gov.br/ccivil_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Lei no 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Pércles Cunha. São Paulo: EDUC, [1997] 1999.

CANDAU, V. M. F. "Ideias-Força" do Pensamento de Boaventura Sousa Santos e a Educação Intercultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.1, p.15-34, jan.- mar. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/10102-4698140011>. Acesso em: 20 jan. 2024.

CARDOSO, F. M. **Algumas relações possíveis entre o discurso da sala e sobre a sala de aula e o processo ensino-aprendizagem de Ciências**. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)- LAEL. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

CASTELAR, M.; LEMOS, F. C. S. K.; KHOURI, J. G. R.; ANDRADE, T. Brinquedos e brincar na vida de mulheres educadoras negras. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v.19, n.3, p.595-602, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/43YQZtr3Wrpmx8VrgjyJbNP/?format=pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2008.

COSTA, L. Fome no Brasil volta a patamares de décadas atrás. **Jornal da USP**. São Paulo, 28 abr. 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/fome-no-brasil-volta-a-patamares-de-decadas-atras/#:~:text=A%20combina%C3%A7%C3%A3o%20das%20crises%20econ%C3%B4mica,no%20Brasil%3A%20a%20inseguran%C3%A7a%20alimentar>. Acesso em: 26 jun. 2021.

COUTINHO, A. Teatro do Oprimido: A Revolução de Dentro para Fora. Obvious: Utópica Verdade. Publicado em **Artes e Ideias**, 2011.

ENGESTRÖM, Y. The Future of Activity Theory: A Rough Draft. In: Sannino, A.; Daniels, H.; Gutierrez, K. (Eds.). **Learning and Expanding with Activity Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p.303-38.

ENGESTRÖM, Y. **Perspectives on activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research**. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.

ESTADO DE MINAS. **Doria proíbe blocos de carnaval na Praça Roosevelt.** 07/02/2017. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2017/02/07/interna_nacional,845551/doria-proibe-blocos-de-carnaval-na-praca-roosevelt.shtml Acesso em: 27/01/2022.

ESTEFOGO, F.; LIBERALI, F. C. A potência afetiva na transgressão de discursos opressores. In: Tanzi Neto, A. (Org.). **Linguística Aplicada de Resistência: transgressões, discursos e política.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p.355-92).

FASANO, E. **A Escola e o Inédito Viável: Fundamenttos Ideológicos para uma nova Hegemonia.** 2016. 378f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/METODISTA_e034fa3f86eb703000bda6083d1a3bdc. Acesso em: 20 jan. 2024.

FÁVERO, L. Paródia e Dialogismo. In: BARROS, D. L. P.; FILIORIN, J. L. (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade.** São Paulo, SP: Edusp. 2003. p.49-61.

FERNANDES, K. C. **Teatro Social dos Afetos.** 2019. 291f. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www5.pucsp.br/nexin/teses/download/kelly-cristina-fernandes.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão.** Lisboa, PT: Edições 70; Almedina, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

G1. - Carnaval 2017 em São Paulo. Prefeitura de São Paulo proíbe concentração e dispersão de blocos na Praça Roosevelt. São Paulo, SP, 07/02/2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/carnaval/2017/noticia/prefeitura-de-sp-proibe-concentracao-dispersao-de-blocos-na-praca-roosevelt.ghtml>. Acesso em: 27 jan. 2022.

GROSFOGUEL, R. La descolonización de la economía y los estudios postcoloniles: Transmodernidad, pensamento Lócus de enunciação e coletivo mexicano Batallones Femeninos: cartofrafando... **Gragoatá**, Niteroi, v.26, n.56, p.1115-47, set-dez. 2021. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero04/la-descolonizacion-de-la-economia-politica-ylos-estudios-postcoloniales-transmodernidad-pensamientofronterizo-y-colonialidad-global/>. Acesso em: 22 abr. 2024.

GUNTHER, D. Interculturalidad: una aproximación antropológica. **Perfiles educativos**, v.39, n.156, Ciudad de México, abr. / jun. 2017. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200192. Acesso em: 20 jan. 2024.

HOLZMAN, L. **Vygotsky at Work and Play**. London: Routledge; Taylor & Francis Group, 2008.

KRESS, G. **Multimodality: A social Semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010.

LADER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

LEONTIEV, A. N. Sign and activity. In: Wertsch, J. V. (Ed.). **The concept of activity in Soviet psychology**. New York: ME Sharpe. Maturana, HR ([1972] 1978). p.241-55.

LIBERALI, F. C. Multiletramento Engajado para a Prática do Bem Viver. **Linguagem em (Dis)curso**, v.22, n.1, p.125-45, Jun. 2022. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322022000100125&lng=en&tlng=en. Acesso em: 15 jan. 2024.

LIBERALI, F. C. Práticas Translingues como uma ferramenta para decolonizar interações em espaço para confrontação de desigualdades. **D.E.L.T.A. Scientific Eletronic Library Online (SciELO)**, 2020.

LIBERALI, F. C. Argumentação na opressão destrutiva e na colaboração crítica: do cenário político do impeachment ao contexto do projeto Digit-M-Ed. In: SZUNDY, P. T. C.; TILIO, R.; MELO, G. C. V. de. (Orgs.). **Inovações e desafios epistemológicos em linguística aplicada: perspectivas sul-americanas**. Campinas: Pontes Editores, 2019a, p.261-95.

LIBERALI, F. C. Transformando a educação urbana em São Paulo: reflexões sobre um projeto de escola crítico-colaborativa. **D.E.L.T.A.** [online]. v.35, n.3, e2019350302. Epub Apr 18, 2019b.

LIBERALI, F. C. Transforming Urban Education in São Paulo: Insights into a Collaborative School Project. In: **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v.1, n.26, 2019c.

LIBERALI, F. C. **Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

LIBERALI, F. C.. **Atividade Social nas aulas de Língua Estrangeira**. São Paulo: Ed. Moderna, 2009.

LIBERALI, F. C.; GONÇALVES-SEGUNDO, P. R.; FREITAG, R. M. K.; CARRIJO, V. L. S. (Orgs.). **Multiletramentos, Práticas de Leitura e Compromisso Social**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

LIBERALI, F. C. FUGA, V. P.; VENDRAMINI-ZANELLA. D. O Desenvolvimento Engajado e o teatro-brincar na constituição da Coletividade. Dossiê “Desenvolvimento humano drama e vivências: Vigotski e a questão da psicologia da criação pelo ator. **Pro-Posições**, n.34, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/RB3HQCKG8wtXWDnNNJx8N7H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2024.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C. Projeto DIGIT-M-ED Brasil: Uma Proposta de Desencapsulação da Aprendizagem Escolar por meio dos Multiletramentos. **Prolíngua**. v.10, n.3, nov./dez. 2015.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C.C.; MEANEY, M. C.; SANTIAGO, C.; CANUTO, M.; SANTOS, J. A. A. **Projeto Digit-M-ED Brasil: uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos Multiletramentos**. Revista Prolíngua. Paraíba: Programa de Pós- Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, v. 10, n. 3, p. 2-17, 2015.

LIBERALI, F. C.; MAZUCHELLI, L. C.; MODESTO-SARRA, L. K. O Brincar no Multiletramento Engajado, para a construção de Práticas Insurgentes. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v.2, n.6, p.01-26, 2021b. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/9643>. Acesso em: 20 jan. 2024.

LIBERALI, F.C.; SARRA-MODESTO, L. MAZUCHELLI, L.; MEDEIROS, B. S. F. Teatro do Oprimido e Direitos Humanos: Estratégias Pedagógicas para a Transformação. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v.22, n.1, 2021c.

LIBERALI, F. C.; SWANWICK, R. Translanguaging as a Tool for Decolonizing Interactions in a Space for Confronting Inequalities. **D.E.L.T.A.**, v.36, n.3, p.1-26, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/PcBmYWhDDNdS6MQfyqmqqgkH/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 4 jan. 2024.

LOTUFO, J. J. **Ensino de performance e descolonização na América Latina**. 2018. 154f. Tese (Doutorado em Artes). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/7353>. Acesso em: 20 jan. 2024. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/7353/1/Julia%20Jenior%20Lotufo_tese.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa Crítica de Colaboração: escolhas epistemometodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. p. 13-39.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (Orgs.). **Diálogos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias**. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2010. p.20-40.

MAGALHÃES, M. C. C. O Método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: DAMIANOVIC, M. C.; SCHETTINI, R. H.; HAWI, M. H.; SZUNDY, P. T. C. (Orgs.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009. p.53-8.

MARTINS, F. A. S.; SOUZA, C. C. Conscientização, utopia, inédito viável e Sonhos possíveis: educação freireana em tempos de estado necrófilo. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v.21, n.3, p.1-20, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reeducpop/article/view/66864>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MARTINS, M. C. **Educação interseccional: práxis transformadora de educadores/as sociais no enfrentamento ao epistemicídio**. 2022. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,

São Paulo, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_d39c5bd342c404644018466e3e4c1b6e. Acesso em: 20 jan. 2024.

MARX, K., ENGELS, F. (**A ideologia alemã**. 3ª ed. Trad. Luis Cláudio de Castro e Costa. (Obra original publicada em 1989) São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MATEUS, E. Prefácio. In: LIBERALI, F. C. **Argumentação em Contexto Escolar**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p.09-16.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: n1 edições, 2018.

MEANEY, M. C. **O Programa Digitmed e o conhecimento (supra) disciplinar na formação de pesquisadores-professores**. 2024. 136f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

MEDEIROS, B. S. **Formação decolonial de educadores: o multiletramento engajado em um projeto de extensão**. 2023. 225f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)- Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/39307>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.32, n.94, p.01-18, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MIGNOLO, W. **A ideia da América Latina**. A herança colonial e a opção decolonial. Barcelona: Gedisa; 2007.

MIGNOLO, W.; WALSH, K. **On decoloniality: concepts, analytics, praxis**. Duke University Press Book, 2018.

MIRZA, N. M.; PERRET-CLERMONT, A. N.; TARTAS, V.; IANNACCONE, A. Psychosocial processes in argumentation. In: MIRZA, N. M.; PERRET-CLERMONT, A. N. (Eds). **Argumentation and education: theoretical foundations and practices**. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer, 2009. p.67-90.

MODESTO-SARRA, L. K. **Projeto Brincadas: ações possíveis para criação do inédito viável e para uma práxis decolonial**. 2023.130f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2023. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_34eb0642c7c8e90a50e11592de3cda6f. Acesso em: 20 jan. 2024.

NEW LONDON GROUP, The. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. New York: Cambridge University Press, [1996] 2000. p.09-37.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Draft Chapter to appear in Discursive Perspective in Therapeutic Practice**. New York: 2011.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Vygotsky: Cientista Revolucionário**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

NININ, M. O. G.; MAGALHÃES, M. C. C. Colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de Ensino Médio em serviço. **Alfa**, Revista de Linguística, São José Rio Preto, [online], v.61, n.3, p.625-52, 2017.

ORLANDI, E. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

OXFAM Brasil. **A Distância Que Nos Une**: Um Retrato das Desigualdades Brasileiras. Pandemia, o vírus da desigualdade. 2022. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/a-distancia-que-nos-une/>. Acesso em: 21 fev. 2022.

PARO, C. A; VENTURA, M.; SILVA, N. E. K. Paulo Freire e o Inédito Viável: Esperança, utopia e transformação na Saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.18, n.1, p.01-22, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/tQFP797gDF8Yc4fLX4fzk3c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2024.

PARO. V. H. **Educação como exercício do Poder**: crítica ao senso comum em Educação. São Paulo: Cortez, 2008.

PASSADA, M. Discourses Analysis by a Decolonial Perspective. **IntechOpen**, 2019. Disponível em: <https://www.intechopen.com/chapters/65832>. Acesso em: 26 jun. 2023.

PEJÃO, R. da S. T. **A interculturalidade em um projeto com crianças da Tekoa Pyau**: multiletramento engajado como prática insurgente. 2023. 172f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/39986>. Acesso em: 20 jan. 2024.

PEREIRA, S. **A Pedagogia freireana e o pensamento latino americano em ciência, tecnologia e sociedade para a superação da invasão cultural em busca da síntese cultural**. 2019. 98f. Dissertação (Mestrado em Formação Científica, Educacional e Tecnológica). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4263/1/CT_PPGFCET_M_Pereira%C20Sergio%20Torlai_2019.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

PM de São Paulo usa bombas para dispersar foliões na Praça Roosevelt. **Isto é Dinheiro**, 2017. Disponível em: <https://www.istoedinheiro.com.br/pm-de-sao-paulo-usa-bombas-para-dispersar-folios-na-praca-roosevelt/#.YdNy8rCM7UY.whatsapp>. Acesso em: 03 jan. 2022.

PONTECORVO, C. Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador da aprendizagem. In: PONTECORVO, C., AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se Aprende**: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: ArteMed, 2005. p.65-88.

QUEIROGA, A. **Sobre o processo de construção de um “inédito viável”**: sentidos do currículo integrado IFPB campus de João Pessoa (2004-2014). 2017. 228f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24511>. Acesso em: 20 jan. 2024.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales, p.117-42, 2005.

SANTOS, B. de S. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes, In.: SANTOS, B. de S.; MENEZES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p.23-72.

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

SAWAIA, B. B.; ALBUQUERQUE, R. BUSARELLO, F. **Afeto e Comum**: Reflexões sobre a práxis psicossocial. Embu das Artes. SP: Alexia, 2018.

SAWAIA, B. B.; FERNANDES, K. C. Teatro social de afetos: sobre o poder das artes teatrais para superar relações escolares opressivas. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v.34, p.01-23, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/3X7DCKYXbJyRQBpfmvNqP6x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SAWAIA, B. B.; PURIN, G. T. Em busca de uma concepção psicossocial de território na convergência entre política, comunalidade e afeto. In: SAWAIA, B. B.; ALBUQUERQUE, R.; BUSARELLO, F. R. (Orgs.). **Afeto & Comum**. Reflexões sobre a práxis psicossocial. Embu das Artes: ALEXA, 2018. p.183-200.

SCHWARZ, D. S.; HUTVAGNER, G.; DU, T.; XU, Z.; ARONIN, N.; ZAMORE, P. RISC – Asymmetry in the assembly of the RNAi enzyme complex. **Cell**, v.115, n.2, p.199-208, 2003.

SILVA, M. P. **A criação do Inédito Viável a partir do trabalho colaborativo de Gestoras Educacionais em um Contexto Virtual durante a Pandemia da Covid-19**. 2022. 169f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/search/results?sort=year&filter%5B%5D=network_name_string%3A%22Biblioteca+Digital+de+Teses+e+Disserta%C3%A7%C3%B5es+da+PUC_S_P%22&filter%5B%5D=dc.contributor.advisor1.fl_str_mv%3A%22Liberali%2C+Fernanda+Coelho%22&filter%5B%5D=dc.subject.eng.fl_str_mv%3A%22Cultural-historical+activity+theory%22&join=AND&bool0%5B%5D=AND&lookfor0%5B%5D=&type0%5B%5D=AllFields. Acesso em: 20 jan. 2024.

SILVA, N. M. C. Universidade no Brasil: colonialismo, colonialidade e descolonização numa perspectiva negra. **Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v.3, n.3, p.233-57, out. 2017 / jan. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/29814/23115>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SILVA, T. L. P. da. **Educação intercultural das encruzilhadas**: possibilidades de construção da agência Sentipensante no projeto brincadas. 2024. 151f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

SILVEIRA, N. D. R.; SILVA, R. L. Projeto Leitura e descolonização do currículo: uma construção coletiva e inovadora. **e-Curriculum**, São Paulo, v.19.n.4, p.1542-66, out./

dez. 2021. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/55944>. Acesso em: 21 nov.

SMYTH, J. Teachers work and the politics of reflection. **América Educational Research Journal**, v.29, n.2, 1992.

STETSENKO, A. Darwin and Vygotsky on development: an exegesis on human nature. In: KONTOPODIS, M.; WULF, C. H.; FICHTNER, B. (Eds.). **Children, Culture and Education**. New York: Springer, 2011. p.25-41.

TUBINO, F. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. **Encuentro continental de educadores agustinos**, Lima (Peru), enero 2005. Anais. Disponível em:

<http://www.oalagustinos.org/edudoc/LAINTERCULTURALIDADCR%C3%8DTICACOMOPROYECTO%C3%89TICO.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

van OERS, B. Is it Play? Towards a reconceptualisation of role play from an activity theory perspective. **European Early Childhood Education Research Journal**, v.21, n.2, p.185-98, 2013.

VIANA, L. C. **A colonização de corpos, corações e mentes: educação e higienismo em escritos periódicos pedagógicos no Pará (1892-1912)**. 2015. 234f. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Ciências em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 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**, v.54, p.313-38, 2011.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fotes, [1934] 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 1999. Obra original publicada em 1934.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, [1930] 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society: The development of higher psychological processes**. Cambridge, MA: Havard University Press, [1930] 1978.

VYGOTSKY, L. S. **The Collected Works of L.S. Vygotsky**. v.1. New York: Plenum, 1987.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010.

WALSH, K. Gretas e Semeaduras de Vida: Entretences do Pedagógico e do Colonial. In: SOUZA, S. R, M.; SANTOS, L. C. (Orgs.). **Entre-linhas: educação, fenomenologia e insurgência popular**. Salvador: EDUFBA, 2019. p.93-120.

WALSH, K. **Pedagogías Decoloniales**. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Quito: Editora Abya-Yala, 2017.

WALSH, K. **Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir e (re) vivir**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, K. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p.12-43.

WANDERLEY, L. E. W. Realismo utópico: o Público e o intertransdisciplinar. Nutrição e Pobreza. **Estudos Avançados**, n.27, v.78, p.121-32, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/ww59ZYhSYcCw7PDf65VwGrr/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

ANEXO



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

PARECER COMISSÃO DE ÉTICA DO LAEL

Aluna: Sarah Bento dos Santos Silva

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali

Título do Projeto: As performances do brincar como instrumentos para a construção do inédito viável no Programa Digitmed

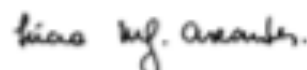
O projeto intitulado "As performances do brincar como instrumentos para a construção do inédito viável no Programa Digitmed", de Sarah Bento dos Santos Silva, insere-se na área de Linguística Aplicada, na linha de pesquisa Linguagem e Educação.

O objetivo geral da pesquisa é analisar as performances realizadas no Programa Digitmed, nos anos de 2017 e 2019, a fim de observar se e de que forma elas contribuíram para a construção do Inédito Viável, descolonização do ensino, e transformação de contextos sócio-histórico limítrofes e colonizados, por meio de concepções teóricas e metodológicas desencapsuladoras. Mais especificamente, propõe-se a analisar de que forma as performances do brincar favorecem a reconstrução de contextos historicamente determinados, limitados à ação indolente dos efeitos da colonização que mantém seus povos cativos em um labirinto infinito, cuja saída encontra-se no engajamento de vozes, mentes e corpos que pulsam por libertação.

A pesquisadora apoia-se na pesquisa qualitativa e realizará a produção de dados na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, por meio de análise das ações realizadas com os alunos surdos e ouvintes, intérpretes de Libras, tutores, pesquisadores, gestores, coordenadores, professores e demais participantes do Projeto denominado Programa Digitmed, dos programas de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) e Educação: Formação de Formadores - Formep. Os dados foram coletados em projeto aprovado por parecer CAAE: 13752613.1.0000.5482 produzidos a partir da análise do material coletado durante os anos de 2017 e 2019, por meio de seis câmeras estrategicamente localizadas no Auditório da PUC- SP, hoje armazenados no drive do Programa Digitmed. O trabalho está inserido no paradigma crítico e organizado como uma Pesquisa Crítica de Colaboração, que objetiva a criação de contextos colaborativos na produção de conhecimento.

O projeto está estruturado e fundamentado, a metodologia adotada é coerente com os pressupostos que orientam a pesquisa. São avaliados os riscos e benefícios para os sujeitos de pesquisa, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o projeto geral. Trata-se de tema relevante, dado que os resultados poderão contribuir para a promoção de práticas pedagógicas decoloniais, por promover a construção crítica e reflexiva de generalizações sobre a realidade, por meio das metodologias que apresentam formas de superação de situações limítrofes cristalizadas na sociedade.

Assim, considerando o exposto, minha avaliação é positiva, e sou favorável à execução da pesquisa.



Lúcia M. G. Arantes
p/ Comissão de Ética do LAEL

São Paulo, 12 de março de 2022