

Por uma formação decolonial de educadores no Brasil

For a decolonial teacher's education in Brazil

Bianca Sgai Franco Medeiros



bibisgai@gmail.com.br

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Resumo

Este artigo apresenta um recorte das descobertas possibilitadas pela pesquisa intitulada “Formação decolonial de educadores: o Multiletramento Engajado em um projeto de extensão” (Medeiros, 2023). Situada na área da Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes, 2006) e baseada na Teoria Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) (Vigotski, 2001; Leontiev, 2014), a pesquisa é resultado da análise multimodal qualitativa-interpretativista de parte do curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”. Gratuito e oferecido a profissionais da educação, graduandos e estudantes da Educação Básica, pelo Projeto de Extensão “Brincadas: o inédito viável em tempos de crise”, ocorrido no segundo semestre de 2021. O estudo aqui presente focaliza principalmente a investigação sobre a possibilidade de um caminho decolonial (Mignolo; Walsh, 2018) para a formação contínua de educadores por meio do trabalho com técnicas do Teatro do Oprimido (Boal, 1970) dentro de parte de uma proposta de Multiletramento Engajado (Liberali, 2022). Especificamente, traz a análise sobre uma proposição dentro da Imersão na Realidade avaliando o engajamento das/o participantes numa postura decolonial dos sujeitos envolvidos. Assim, acredita-se que este artigo possibilita a reflexão acerca da formação crítica de educadores, em seu amplo contexto no Brasil, a partir da interpretação multimodal dos dados, sendo possível perceber que o brincar no Multiletramento Engajado é ferramenta potente para o engajamento dos sujeitos em questões reais de injustiça e que um planejamento que tenha por propósito o engajamento dos envolvidos no processo de aprendizagem permite o desenvolvimento de agência transformadora das situações de injustiça destacadas. Constata-se a necessidade da construção de novas práticas pedagógicas que possibilitem repensar a formação desses profissionais vislumbrando sujeitos mais crítico-colaborativos e que ousem exercer sua agência transformadora (Vianna e Stetsenko, 2011) nos diversos e diferentes contextos educacionais em que atuam, visando a possibilidade do inédito viável (Freire, 1970) sob uma perspectiva intercultural (Candau, 2008) e decolonial em prol das justiça social, cognitiva, curricular, ecológica e epistêmica.

Palavras-chave: Formação de Educadores, Decolonialidade, Brincar, Multiletramento Engajado.



10.23925/2318-7115.2025v46i1e68043



FLUXO DA SUBMISSÃO:

Submissão do trabalho: 25/08/2024

Aprovação do trabalho: 19/03/2025

Publicação do trabalho: 11/04/2025

AVALIADO POR:

Mariana Reis Mendes (PUC-SP)

Ulysses Diegues (UFRJ)

EDITADO POR:

André Effgen de Aguiar (Ifes)

COMO CITAR:

MEDEIROS, B. S. F. Por uma formação decolonial de educadores no Brasil. **The Especialist**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. 156–185, 2025. DOI: 10.23925/2318-7115.2025v46i1e68043. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/68043>.



Abstract

This article presents an excerpt of the findings enabled by the research entitled “Decolonial Education of Educators: Engaged Multiliteracy in an Extension Project” (Medeiros, 2023). Situated within the field of Critical Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006) and based on Socio-Historical-Cultural Theory (VYGOTSKY, 2001; LEONTIEV, 2014), the research results from a qualitative-interpretative multimodal analysis of part of the course “Engaged Multiliteracies: Curriculum as (Trans)formation.” Free of charge and offered to education professionals, undergraduate students, and Basic Education students through the Extension Project “Brincadas: The Viable Unheard of in Times of Crisis,” which took place in the second semester of 2021. This study mainly focuses on investigating the possibility of a decolonial path (MIGNOLO; WALSH, 2018) for the continuous education of educators by working with techniques from the Theatre of the Oppressed (BOAL, 1970) within part of a proposal for Engaged Multiliteracy (LIBERALI, 2022). Specifically, it provides an analysis of a proposition in Reality Immersion, assessing the engagement of the participants in a decolonial stance of the individuals involved. Therefore, this article is believed to facilitate reflection on the critical education of educators within its broader context in Brazil, through the multimodal interpretation of the data. It becomes evident that play in Engaged Multiliteracy serves as a powerful tool for engaging individuals in real issues of injustice, and that a planning process aimed at involving participants in the learning process allows for the development of transformative agency concerning the highlighted injustices. The need for new pedagogical practices that enable a rethinking of the education of these professionals was noted, envisioning more critically collaborative individuals who dare to exercise their transformative agency (VIANNA and STETSENKO, 2011) in the diverse and different educational contexts in which they operate, aiming for the possibility of the viable unprecedented (FREIRE, 1970) from an intercultural perspective (CANDAU, 2008) and decolonial stance in favor of social, cognitive, curricular, ecological, and epistemic justice.

Keywords: Educator’s Education, Decoloniality, Play, Engaged Multiliteracy.

1. Introdução

Este artigo visa apresentar parte das principais considerações da pesquisa de mestrado intitulada “Formação decolonial de educadores: o Multiletramento Engajado em um projeto de extensão”, situada na área da Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes, 2006) e baseada na Teoria Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) (Vigotski, 2001; Leontiev, 2014), sendo resultado da análise multimodal qualitativa-interpretativista de parte do curso “Multiletramento Engajado: currículo como (trans)formação”, ofertado gratuitamente pelo Projeto Brincadas.

Cabe, nesta introdução, explicitamos brevemente sobre o “Projeto de Extensão Brincadas: o inédito viável em tempos de crise”, que surge em resposta ao contexto da pandemia da COVID-19¹ e em consonância com a Global Play Brigade² - comunidade voluntária de ativistas lúdicos e

¹ Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o surto da doença infecciosa COVID-19 causada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2) constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia - OPAS Brasil. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 29 mar. 2025.

² Para maiores informações acerca da Global Play Brigade, acesse: <https://www.globalplaybrigade.org/>

performáticos, improvisadores, palhaços, músicos, educadores e terapeutas do mundo todo. O projeto tem seu início circunscrito dentro do programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com o intuito de promover encontros virtuais, lives e ações direcionados à educação e ao suporte para acolhimento psicológico e financeiro de grupos e sujeitos em situação de vulnerabilidade extrema, envolvendo alunos, pesquisadores, formadores, especialistas, mestres e doutores de diferentes áreas acadêmicas, mas principalmente dos programas de LAEL, FORMEP e CED da PUC-SP. Trata-se de um projeto internacional de extensão e pesquisa coordenado pela professora Dr^a Fernanda Liberali que perdura até os dias atuais com ações também presenciais dentro do campus da universidade.

Enquadramos esta investigação no domínio da Linguística Aplicada (LA), uma LA pensada como crítica, indisciplinar, transgressiva e performativa, como discutido por Moita Lopes (2006); Pennycook (2006) e Fabrício (2006), para os quais a linguagem é compreendida como principal aparato, dentre recursos multimodais, possibilitando apropriação de novos repertórios. Esta perspectiva se aponta como crucial para a transformação do pensar e agir dentro e fora da escola agregando ao debate da formação de educadores um prisma indisciplinar e subversivo.

Entende-se como uma Linguística Aplicada Crítica e Indisciplinar, aquela que tem um campo constituído por “percursos de investigação de natureza transdisciplinar” que “promovem o diálogo de uma construção teórico metodológica com outra, muitas vezes produzida em outro campo” (Signorini, 2006 p.182).

Sob o pretexto de enriquecer essa natureza trans e indisciplinar da Linguística Aplicada Crítica é que pretendemos trazer a importância dos estudos decoloniais para o âmbito desta pesquisa que busca contribuir para a discussão e o aprimoramento da formação de educadores no Brasil. Acreditamos que a decolonialidade se torna discussão cada vez mais necessária em tempos em que a necropolítica (Mbembe, 2016) e por conseguinte, a necroeducação (Liberali e Carrijo, 2021) vem assolando territórios historicamente minorizados por uma concepção neoliberal capitalista que cada vez mais promove a fartura da miséria em grupos silenciados. Os pilares de raça, trabalho e gênero que tem constituído as civilizações da modernidade, tem simultaneamente tentado extinguir as diferenças, traduzindo-as em desigualdades frente à

máquina da produtividade, da meritocracia e do poder. A escola tem, historicamente, reproduzido essas opressões no lugar de questioná-las e derrubá-las.

Magalhães et al. (2014) ressaltam que

Muito se tem discutido sobre como pesquisadores e profissionais das escolas podem, a partir de propostas de formação que compartilhem os saberes de ambos os contextos - a universidade e a escola, criar contextos que ressignifiquem compreensões e práticas. A primeira, repensando e reestruturando os cursos de formação de educadores quanto à criação de contextos que permitam aos futuros profissionais compreender a relação teoria-prática a partir da *práxis*; a segunda, revisitando os conceitos de ensino-aprendizagem para, apoiada em uma concepção de linguagem como constitutiva dos sujeitos, abrir espaços de discussão que favoreçam o diálogo entre os profissionais. (Magalhães et al. 2014, s/p.)

Assim, pensar a formação de educadores no século XXI, requer pensar em docentes subversivos e (trans)formadores, crítico-reflexivos, que questionem as universalidades impostas por uma visão euro-estadunidense centralizada e colonial que invisibiliza as diferenças. Esse olhar esperado dos professores “Inclui (...) observar o próprio discurso para pinçar seus próprios preconceitos e atitudes condescendentes” (Cavalcanti, 2013, p. 215) que, em um regime de necroeducação, onde quem tem poder escolhe quem tem acesso ao quê e de que forma, tem ocorrido cada vez menos dentro das formações iniciais e contínuas de educadores. Cavalcanti (2013) ainda ressalta a importância de o professor vivenciar aquilo que ensina, necessitando, assim, saber para além do que se pretende ensinar. Dessarte, questionamos: quais elementos e conceitos têm sido trazidos para a formação contínua de professores para o desenvolvimento dessa *práxis*?

O recorte da pesquisa aqui proposto traz, além desta introdução, o resgate das legislações que normatizam a formação de educadores³ no Brasil sob um olhar crítico-reflexivo, questionando os desejos implícitos nessa formação. Em seguida, propõe que os estudos decoloniais façam parte do processo de formação docente a fim de investir na agência transformadora (Vianna e Stetsenko, 2011) explicitando os conceitos de colonialidade e decolonialidade. Parte, então, para a sugestão do Multiletramento Engajado (Liberali, 2022) como uma possibilidade de formação desses sujeitos, focalizando o brincar (Vigotski, [1933] 1991), e mais especificamente as técnicas de Teatro do Oprimido (Boal, 1970) propostas, e finaliza com a análise das proposições feitas no

³ Escolheu-se, tanto na pesquisa quanto neste artigo, o termo educadores e não professores como encontrado nos documentos legais, uma vez entendido que professor é um cargo dentro da multiplicidade de educadores nos ambientes educacionais formais e não formais.

primeiro momento do encontro estudado, intitulado Imersão na Realidade, para culminar em suas considerações finais para futuros trabalhos acerca da formação de educadores no Brasil.

2. Que formação de educadores buscamos? Para que e para quem?

A formação de educadores no Brasil tem sido tema constante de estudos, pesquisas e debates sob os diferentes prismas e vieses constituintes desta complexa área, como visto em Gatti, 2010; André, 2010; Saviani, 2011; Borges e Aquino, 2011, Magalhães, 2011, 2014 e 2018; Abrucio, 2016; Reis e Gonçalves, 2020; Dezerto, 2021 entre tantos outros. Historicamente, no país, a formação de professores passou por diversas mudanças. Segundo Tallei e Amato (2020, p. 1292, tradução nossa) “ao longo dos anos, o conceito de formação se apresentou na literatura especializada com diversos significados: capacitação, desenvolvimento profissional, formação continuada, formação permanente, formação em serviço, entre outros”⁴. As autoras, apoiadas em Bazan e Gonzalez (2008), ainda ressaltam que a formação docente, por derivar de um modelo transmissivo de aprendizagem, reproduz, principalmente no que se refere à formação continuada, esse modelo de ensino. É em meados da década de 70 que passa a ocorrer

uma mudança no paradigma dos modelos de formação docente com propostas que introduzem mudanças como uma maior colaboração e participação nos programas de formação por parte dos e das docentes, agora considerados como facilitadores no desenho de currículos e não apenas como meros técnicos/as.⁵ (Tallei e Amato, 2020, p.1293, tradução nossa).

Dos principais documentos que regulamentam a formação docente em território nacional, é preciso destacar a Constituição de 1988 que, contemplando reivindicações do movimento docente, confere à União competência para legislar sobre diretrizes e bases para a Educação brasileira, possibilitando com isso a criação da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) que estabelece em seu parágrafo 1º, artigo 62 que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais do magistério” (Brasil, 1996).

⁴ Do original “A lo largo de los años, el concepto de formación se empleó en la literatura especializada con diversos significados: capacitación, desarrollo profesional, formación continuada, formación permanente, formación en servicio, entre otros.”

⁵ Do original “un cambio en el paradigma de los modelos de formación docente con propuestas que introducen mudanzas como la mayor colaboración y participación en los programas de formación por parte de los y las docentes, ahora considerados como facilitadores en el diseño de currículos y no apenas como meros técnicos/as.”

A Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB) é a primeira legislação a garantir o direito à formação continuada de educadores no Brasil. Já, em 1º de julho de 2015, a Resolução CNE/CP n.º 2 é promulgada e define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. Com a aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica em 2017, percebeu-se a necessidade de uma nova atualização nas diretrizes curriculares para a formação de professores e é, em 2020, que o CNE aprova uma nova base nacional com o propósito de atrelar esta formação à BNCC, a Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro que “Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)” (CNE, 2020).

Faz-se necessário ressaltar que muitas dessas mesmas leis são criticadas, inclusive, pelo seu conceito de formação tecnicista e retrógrado, porém é sabido que a promulgação de leis não é fator único e nem ação suficiente para garantir a formação contínua a educadores dos diferentes cantos e realidades do país, apesar de sua extrema importância. Dezerto (2020) afirma que

É essencial que as leis atendam às reais necessidades da população e estejam a serviço da melhoria da educação. Desse modo, destaca-se a importância de movimentos sociais, neste caso voltados à luta por políticas públicas educacionais, que favoreçam uma análise crítica e um posicionamento coletivo que seja ativista e transformador em relação às leis, demandando dos governantes a regulamentação legal daquilo que se entende como necessário, não apenas recebendo as leis passivamente e aplicando-as. Sendo as leis convergentes com as necessidades da população, torna-se, então, fundamental que sejam colocadas em prática. (Dezerto, 2020, p. 46)

Em consonância com a autora, questionamos, como o fazem Da Silva Reis e Gonçalves (2020, p. 158), “para que e para quem queremos formar os docentes brasileiros?”. Analisando o documento “BNC-Formação Continuada” os autores criticamente respondem à questão explicitando que as políticas de formação e currículo parecem indicar para um alinhamento e padronização dos profissionais da educação, sendo formados por meio das competências descritas na BNCC.

Reconhecemos as críticas postas pelos autores ao documento, e ainda ampliamos o debate para normatizações que acabam por favorecer uma ideologia neoliberal e concepção tecnicista da formação de professores, precarizando-a e mascarando a atuação de profissionais nem mesmo habilitados para a docência dentro das instituições públicas de ensino do país. Segundo dados do

Censo Escolar 2019⁶, cerca de 40% dos docentes do Ensino Médio e Ensino Fundamental - ciclo 2, não possuem formação adequada (graduação e licenciatura) para atuar na área de conhecimento que leciona, com grande variação por região. Ademais, acerca da formação inicial dos docentes atuantes na Educação Básica, o documento aponta que

Do total de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, 84,2% têm nível superior completo (80,1% em grau acadêmico de licenciatura e 4,1% de bacharelado) e 10,6% têm ensino médio normal/magistério. Foram identificados, ainda, 5,2% com nível médio ou inferior. (BRASIL, 2020, p. 9)

Vê-se portanto, como uma urgência nacional, o investimento, debate e transformação da realidade da formação de educadores no país, tanto inicial quanto contínua para o combate às injustiças sociais, ecológica, cognitiva e epistemológica. A partir do acesso a essa formação, e diante das formações existentes, necessitamos questionar que formação queremos e que docente esperamos formar para uma sociedade mais justa e equânime. Em consonância com Mota Neto (2018), acreditamos que a formação de educadores no Brasil deve buscar um educador decolonial subversivo que pensa e atua a partir das margens, o que não significa o que está fora da modernidade, mas o que é subalternizado por ela:

(...) uma pedagogia decolonial requer educadores subversivos, no sentido falsbordiano de que a subversão está ligada, teleologicamente, a um projeto de reconstrução da sociedade (Fals Borda, 2008 [1967]). Requer, em termos freireanos, educadores progressistas, democráticos, críticos, que desenvolvam estratégias de trabalho que possibilitem aos oprimidos revelarem sua situação de opressão e se engajarem na luta por sua transformação (Freire, 1987). (Mota Neto, 2018, p.10)

Imprimimos aqui a necessidade de subversão da ordem imposta pelos documentos legais normatizadores das formações de educadores no país, para a possibilidade de uma formação libertadora e decolonial, que visa o rompimento com a ideologia do mercado, da tecnocracia e meritocracia, buscando o rompimento, as fissuras e gretas na, da e pela educação. Dessa forma acreditamos que a Educação deva estar a serviço da quebra das opressões, da indignação freireana, da busca por equidade nos diversos espaços sociais. Assim, para que ocorra a luta por transformação das injustiças por parte dos educadores, compreendemos que o conhecimento

⁶ Acesse aqui o documento na íntegra: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-basica-2019-2013-notas-estatisticas>

acerca da colonialidade e a decolonialidade seja imprescindível para uma formação crítica e engajada.

3. O que são a Colonialidade e a Decolonialidade?

“A nossa história é uma mentira.
Por gerações, os reis nos fizeram odiar as feras, e fizeram os
caçadores destruírem elas.
E, com cada mentira, esse império cresceu”
Maisie, personagem da animação “A Fera do Mar”, 2022

A fala de Maisie na animação “A fera do mar”, disponibilizada em um canal de streaming no ano de 2022, sinaliza de maneira evidente a importância da decolonialidade no âmbito educacional e, por conseguinte, na formação de educadores. A coragem de uma criança negra questionar os heróis de sua sociedade e época, trazendo as histórias que os livros não contam, ou os outros lados ocultos nessas histórias, demonstra a importância de duvidarmos das visões únicas estabelecidas e mantidas por nós e nos convida a reformular e questionar velhas narrativas historicamente impostas.

Este posicionamento há muito é defendido e preconizado por diversos autores. Liberali (2022, p. 127), apoiada em Kilomba (2020), afirma que “torna-se central questionar as estruturas de validação do conhecimento que, segundo Kilomba (2020) definem o que é válido, verdadeiro e está sob o controle de uns poucos, normalmente brancos”. Portanto a autora segue trazendo a relevância de se pensar a educação numa construção de um espaço “heterogêneo, intercultural e marcado politicamente” (Liberali, 2022, p.127).

Esse redirecionamento e proposição têm como cerne o conceito de decolonialidade. Sobre o seu surgimento, Mota Neto (2018) nos explica que

Na virada do século XX para o XXI, uma parte da academia latino-americana e estadunidense viu emergir o debate sobre a decolonialidade. Os agentes principais desta inovação são intelectuais que desde o final dos anos de 1990 têm se reunido em torno de um programa de investigação da modernidade/colonialidade latino-americano, assim como foi inicialmente denominado por Arturo Escobar (2003), mas também já chamado, por Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel (2007), de grupo modernidade/colonialidade, e por Eduardo Restrepo e Axel Rojas (2010) de coletividade de argumentação da inflexão decolonial. (Mota Neto, 2018, p.2)

Walsh (2014), linguista estadunidense, docente e residente no Equador e integrante do programa, esclarece que as referências à decolonialidade e ao decolonial já podiam ser encontradas em Franz Fanon a partir da década de 1950, nas práticas das feministas chicanas queer Emma Perez e Chela Sandoval nas décadas de 1980 e 1990 e nas lutas empreendidas pelos povos indígenas da América Latina há mais de 500 anos. Afirma, então, que o conceito não foi

propriamente criado pelo grupo, mas que este contribuiu para sua visibilidade, principalmente, no mundo acadêmico.

O grupo Modernidade/Colonialidade, segundo Ballestrin (2013, p.97), foi se estruturando por meio de “vários seminários, diálogos paralelos e publicações” e apresenta a ideia de que a modernidade é uma “construção simbólica e histórica nascida da violência colonizadora ou da subalternização dos povos “originários” da América Latina e de outras regiões colonizadas do mundo” (Mota Neto, 2018, p.3), tendo produzido estudos significativos em diversos campos acadêmicos como a Sociologia, a Filosofia, a História e os Estudos Culturais. Para o conceito de decolonialidade, o programa parte do pressuposto de que

a divisão internacional do trabalho entre centros e periferias, assim como a hierarquização étnico-racial das populações, formada durante vários séculos de expansão colonial europeia, não se transformou significativamente com o fim do colonialismo e a formação dos Estados-nação na periferia. Assistimos, na verdade, a uma transição do colonialismo moderno para a colonialidade global, processo que certamente transformou as formas de dominação empregadas pela modernidade, mas não a estrutura das relações centro-periferia em escala mundial.⁷ (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007, p. 13 *apud* Mota Neto, 2018, p.3, tradução nossa).

Dessa forma, separam os termos colonialismo e colonialidade, sendo o primeiro uma estrutura político-administrativa, que institui a relação metrópole-colônia, ocorrida desde o século XVI até meados do século XX e que estabelece uma dominação cultural epistemológica, o que acarreta no silenciamento e apagamento de outras epistemologias. Já o segundo termo, colonialidade, se refere a um processo que permanece mesmo após o fim do colonialismo, sendo uma forma de organizar e racionalizar o mundo, construindo conhecimento e definindo grupos e experiências humanas. Assim, o programa Modernidade/Colonialidade propõe pensar a colonialidade a partir do ponto de vista do Sul Global - isto é, dos territórios e grupos subalternizados pelo Norte Global. Esta definição se pauta numa visão geopolítica, econômica e das hegemonias epistemológicas, que focaliza escancarar as relações de opressão e desigualdades, visando a desconstrução das narrativas implementadas pela colonialidade e a instauração de novas possibilidades de ser e estar no mundo.

⁷ Do original “la división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formada durante varios siglos de expansión colonial europea, no se transformó significativamente con el fin del colonialismo y la formación de los Estados-nación en la periferia. Assistimos, más bien, a una transición del colonialismo moderno a la colonialidad global, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial.”

Portanto, a decolonialidade se trata de práticas políticas transformadoras que pensam os sujeitos de forma situada dentro da sua lógica de sistema-mundo. Isto posto, traz contribuições para a formação de educadores num viés de transformação das injustiças sociais por meio da intersecção das culturas e epistemologias. Dentro da Linguística Aplicada e estudos da Linguagem, a decolonialidade nos permite questionar, como o faz Baptista e Gopar (2019),

(...) de que lócus de enunciação, como educadores e pesquisadores, enunciamos e temos enunciado; se temos nos alinhado a uma voz única e universalizante para pensar as práticas e as relações entre os sujeitos ou se temos buscado amplificar as vozes, e, consequentemente, a escuta. (Baptista; Gopar, 2019, p. 14)

Possibilita, assim, um olhar docente que pense as diferenças como possibilidade de ampliação de repertório e aprendizagem e não uma oportunidade de subalternação e padronização. Assim como, o constante repensar dos discursos que (re)produzimos dentro e fora das salas de aula.

Uma vez que a colonialidade traz uma hierarquização racializada, que desumaniza corpos, permitindo a violência e a falta de direitos, e se institui no ser (Mignolo, 2003; Maldonado-Torres, 2007), no saber (Lander, 2000; Santos, 2009), no poder (Quijano, 1989, 1991, 1992, 2000, 2009; Mignolo, 2003; Grosfoguel, 2008) e na cosmogonia (Walsh, 2009), ela se faz intrinsecamente presente na Educação: nas concepções e construções de conhecimento, de língua/linguagem, nas metodologias de ensino, nos livros didáticos, nas avaliações, abordagens e metodologias. Uma formação de educadores que vise a decolonialidade possibilitaria a compreensão das heranças e marcas coloniais, nos tornando conscientes de outros marcos civilizatórios e das existências de cosmo percepções outras, tendo assim a diversidade de pensamento como projeto universal (Grosfoguel, 2019) e permitindo a superação de algumas dessas colonialidades (Freire, 1994).

Os estudos decoloniais, isto é, o contato com autores, debates e discussões que promovem e promovam a percepção das múltiplas colonialidades em nós e em nossas práticas, podem possibilitar aos educadores a identificação de suas autocolonialidades (Baptista, 2021) e o projeto de uma Pedagogia Decolonial, ou seja, de “(...) práticas, estratégias e metodologias que se entretecem e se constroem seja na resistência, seja na oposição, como insurgência, afirmação, resistência e reumanização” (Baptista, 2021, p. 1125). Para isso, pensar uma formação de educadores que vise esse olhar é repensar o currículo dos cursos iniciais e contínuos e refletir sobre os discursos reproduzidos e seus lócus enunciativos, revisitando referenciais teórico-metodológicos, desafiando discursos hegemônicos e ampliando as possibilidades de ser e estar na Educação e no mundo. A importância desse repensar está justamente na possibilidade de

transformação das injustiças social, epistêmica e ambiental e numa perspectiva de sistema-mundo outra, que promova equidade nas diferenças e combate às violências. A Educação é o ponto focal dessa possibilidade de transformação e, para isso, a formação docente necessita pensar e enunciar a partir do Sul Global.

Isto posto, propomos o Multiletramento Engajado (Liberali, 2022) como possibilidade outra de pensar a formação de educadores, viabilizando o giro decolonial (Maldonado-Torres, 2005) na própria formação, focalizando a colaboração crítica (Magalhães, 2009) e a agência transformadora (Vianna e Stetsenko, 2011) dos sujeitos envolvidos.

4. O que é o Multiletramento Engajado?

Segundo Liberali (2022), os trabalhos realizados pelo GP LACEM da PUC-SP possuem bases freirianas e vygotskianas, compreendendo que somos seres políticos e de *práxis*, capazes de ler criticamente o mundo entendendo que esta leitura precede a leitura da palavra (Freire, 1989). Liberali (2022, p. 128) explica que para o educador brasileiro “a transformação da realidade opressora demanda, sobretudo, compreendê-la”. Assim, é necessário a inserção na vida que se vive (Marx, Engels, 2007) para possibilitar a emersão da consciência sobre a realidade vivida, olhando-a criticamente a partir de perspectivas diversas e compreendendo-a como construção social, o que possibilita sua transformação. Dessa forma, se torna viável a inserção na realidade a partir de uma prática transformada e transformadora e de agência dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, outro pilar epistemológico que corrobora para uma pedagogia libertadora, como pressuposto por Freire (1987), é a prática do Bem Viver sugerida por Krenak (2020). A explicação dessa prática pelo pensador indígena é de que “Bem Viver é abundância que a Terra proporciona como expressão mesmo da vida. A gente não precisa ficar buscando uma vantagem em relação a nada, porque a vida é tão próspera que é suficiente para nós todos.” (Krenak, 2020, p.17). Dessarte, Liberali (2022, p.127) aponta que é necessário que “o processo educacional inspire os corpos vivos para uma Terra viva e contribua para a formação de seres humanos em processo de constituição como uma realização social”.

Sendo assim, a autora defende que “educação e currículo (...) podem ser instrumentos de transformação das condições de opressão e podem expandir a agência dos sujeitos (Vygotsky, 1994)” (Liberali, 2022, p.127). Essas concepções são basilares para a proposta do

Multiletramento Engajado (ME) que visa organizar as ações pedagógicas em suas diversas áreas de conhecimento como forma de se pensar a educação “como um real engajamento com a vida e com sua transformação por meio do processo praxiológico, compreendido como uma possível forma de educar para o bem viver” (Liberali, 2022, p.127).

Além desses pilares na pedagogia libertadora freiriana (1921-1997), no Bem Viver de Krenak (2020) e na teoria sócio-histórico-cultural vigotskiana (2003), o Multiletramento Engajado é também a expansão dos estudos acerca da Pedagogia dos Multiletramentos (NLG,1996). Segundo Vian Jr. (2018, p. 360) “Os princípios básicos de uma proposta de multiletramentos, a partir do que propõem Cope e Kalantzis (2000), incluem formar um usuário funcional, que seja criador de sentidos, analista e crítico, assim como transformador”. Dessa maneira, a Pedagogia dos Multiletramentos parte do pressuposto que professores e estudantes devem ser participantes ativos da transformação social, sendo designers do futuro. Esta pedagogia se preocupa com a multiplicidade de culturas (multiculturalidade), mídias (multimodalidade) e modalidades (multimodalidade) resultantes da sociedade globalizada.

Como uma proposta pedagógica, ocorre por meio de um trabalho cíclico de design de maneira colaborativa e interativa que pretende transpor as relações de poder impostas, isto posto, envolve quatro dimensões:

1. Prática Situada: “imersão em práticas significativas dentro de uma comunidade de alunos capazes de desempenhar papéis múltiplos e diferentes” (GNL, 2021, p.136).
2. Instrução Evidente: “intervenções ativas por parte do professor e de outros especialistas” (GNL, 2021, p.137).
3. Enquadramento Crítico: “seu domínio crescente na prática (da Prática Situada), seu controle e sua compreensão conscientes (da Instrução Explícita), considerando as relações históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas (...)” (GNL, 2021, p.138).
4. Prática Transformada: “na qual a teoria se torna prática reflexiva” (GNL, 2021, p. 139).

Assim, o termo Multiletramento Engajado é cunhado precisamente no singular pois visa qualificar a práxis pedagógica na qual os multiletramentos são postos a serviço de uma prática educativa engajada. Dessa forma, o ME não se coloca como uma reprodução do conceito da Pedagogia dos Multiletramentos, uma vez que esta, segundo Reis Mendes e Liberali (2022, p. 361) se encontra no plural “para considerar a pluralidade de diversidades linguísticas, culturais, semióticas ou identitárias nesse contexto”. Dessa maneira, as autoras afirmam que o ME propõe

uma formulação epistemológica outra, que articula os estudos do Grupo Nova Londres, à pedagogia da libertação (Freire, 1987) e à teoria sócio-histórico-cultural (Vigotski, 2003).

Frente a esses referenciais, o Multiletramento Engajado pressupõe, a partir de suas bases uma organização outra que depreende de um olhar político-pedagógico de sujeitos sócio-histórico-culturalmente inseridos em determinada realidade, trazendo três importantes movimentos para o engajamento dos sujeitos envolvidos nas realidades vividas: Imersão na Realidade, Construção Crítica de Generalizações e Produção de Mudança Social.

A Imersão na Realidade representa o momento em que os participantes vivenciam situações reais de desigualdade e injustiça sobre as quais se propará reflexão e ação, momento potente para o brincar (Vygostky, 1933/1991) e a performance (Holzman, 2009). É na Construção Crítica de Generalizações que os participantes se distanciam do objeto para observarem de diferentes pontos de vista a realidade, a partir do acesso a diversos materiais semióticos, assim como é neste momento que problematizam essa realidade e compreendem conceitos outros que possibilitem novas formulações acerca do apresentado em um entendimento mais aprofundado dessa realidade. Por fim, a Produção de Mudança Social convida os sujeitos a retornarem para essa realidade, desta vez com olhar mais crítico e informado, com proposições de transformação sobre ela, que utilizem múltiplas linguagens, construindo, assim, inéditos viáveis.

Segundo Liberali (2022, p. 128) essa “inversão pressupõe ir além da percepção da realidade, envolve construir um processo de responsabilidade e de responsividade ativo que carrega em si a consciência histórica e o engajamento efetivo com sua transformação”. Para isso, o brincar em sua perspectiva vigostskiana e as práticas do Teatro do Oprimido de Boal (1931-2019) potencializam o engajamento para o desenvolvimento da responsabilidade e responsividade mencionados pela autora, assim como permitem aos sujeitos agirem a partir de experiências coletivas vividas no processo do ME, ampliando seus repertórios e mobilidade (Blommaert e Backus, 2013; Busch, 2015).

A linguagem teatral possibilita viver papéis que desnudam o Eu e traz à tona sua potência transformadora de si e do outro. O teatro é um brincar que retrata a realidade, e segundo Vygotsky (1999, p.12), “O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações dela mesma”. Assim, o jogo teatral é essencial para uma transformação social, e, por

meio do teatro, essa recordação colonial pode ser rompida dentro dos sujeitos envolvidos e consequentemente no coletivo.

Boal (1931-2019) afirma que “atores somos todos nós, e cidadão não é aquele que vive em sociedade: é aquele que a transforma”, o Teatro do Oprimido (Boal, 1931-2019) apresenta essa proposição ao intencionar a destruição da barreira entre ator e espectador propondo que todos representem e protagonizem as transformações necessárias da sociedade. Aos atores, viver o inesperado das relações e reações humanas e, ainda assim, manter sua persona ativa em cena, promove transformações profundas e políticas. Aos espect-atores - para usarmos o termo cunhado pelo autor e idealizador - esse é o espaço para pensar-sentir-agir e vivenciar, num lugar seguro, as possíveis consequências e resoluções.

O dramaturgo e teatrólogo, então, sistematiza, a partir da década de 1970, uma metodologia teatral que tem por intuito se comprometer com aqueles que se encontram em situações opressoras e de vulnerabilidade, pressupondo estratégias coletivas de luta para a transformação social, tendo em vista que se constituíssem em ações concretas e contínuas na vida que se vive. Liberali et al. (2021) afirmam que

essa prática teatral tem como base o conceito de vivência (perejivanie) como discutida por Stanislavsky (2007), para quem essa seria a forma como os atores retomariam suas próprias experiências vividas para viver personagens, e por Vygotsky (1934/1994), para quem a vivência seria o entrelaçamento da emoção, da cognição, da subjetividade e do contexto sociocultural-histórico. Para este autor, a vivência pressupõe, assim, que cada sujeito "vive" um mesmo momento de maneira muito particular, como um prisma que refrata diversas realidades experienciais (VYGOTSKY, 1934/1994). Nas várias técnicas do Teatro do Oprimido, esse complexo nexo de processos (inter-intra) psicológicos, incluindo emoções, processos cognitivos, memória, volição, criam prismas particulares, por meio dos quais o indivíduo simboliza a experiência coletiva e se transforma por meio dela, ao mesmo tempo em que transforma o contexto em que está vivendo e que também está se transformando.” (Liberali et al., 2021, p.238)

Desta maneira, relacionamos a proposição da Estética do Oprimido de Augusto Boal à performance de Holzman (2009) que amplia o conceito vigotskiano de brincar, tornando a brincadeira um espaço no qual o sujeito pode ser o que ele não é, permitindo viver emoções e experiências que não fazem parte do seu repertório atual e, por sua vez, ampliá-lo. A vivência intensa de uma experiência pode-se intensificar pela performance, elemento fundamental para a construção de repertório emocional, social, cognitivo e de agência. É por meio do brincar performático que os sujeitos têm a possibilidade de compreender determinada situação, ampliá-la e externar seus receios, sentimentos e emoções.

Assim, neste artigo trazemos o recorte da análise acerca de uma proposta de Teatro do Oprimido presente no primeiro movimento do ME ocorrido no primeiro encontro do curso-objeto de estudo da pesquisa “Formação Decolonial de Educadores: o Multiletramento Engajado em um projeto de extensão.”, que articula o brincar vigotskiano e a performance de Holzman a partir de técnicas do Teatro do Oprimido, para fomentar uma discussão acerca de uma formação decolonial de educadores possível.

5. Por uma formação decolonial de educadores

Neste artigo pretendemos explicar uma das proposições ocorridas dentro do primeiro movimento do Multiletramento Engajado - Imersão na Realidade - no curso online gratuito ministrado em 2021 pelo grupo de pesquisadores do Projeto Brincadas, e como essas proposições podem nos mostrar caminhos possíveis para uma formação decolonial por meio de técnicas do Teatro do Oprimido (Boal, 1970).

O curso, de 30 horas, foi destinado a educadores de todo o Brasil e organizado para acontecer através da plataforma Zoom em três encontros síncronos e outros três encontros que poderiam ser acompanhados pelo Zoom de maneira síncrona ou pelo Youtube de forma assíncrona, planejados para ocorrer em 3 módulos teóricos: Módulo 1 – Decolonialidade e Currículo Desencapsulado; Módulo 2 – Multiletramento Engajado para a prática do Bem Viver; e Módulo 3 – Brincar e Atividade. Cada módulo foi composto por um encontro síncrono temático, no qual os/as participantes vivenciavam o Multiletramento Engajado: Módulo 1 – Poder Feminino; Módulo 2 – Pelo Direito de Envelhecer; e Módulo 3 – Demarcação e Justiça Ambiental.

As escolhas desses temas para os encontros síncronos pautaram-se em discussões crítico-colaborativas dos pesquisadores e das pesquisadoras do grupo, tendo como pilares os marcadores sociais da diferença, fomentados pela colonialidade/modernidade. Como aponta Ballestrin (2013), apoiada em Quijano,

[...] raça, gênero e trabalho foram as três linhas principais de classificação que constituíram a formação do capitalismo mundial colonial/moderno no século XVI (QUIJANO, 2000, p.342). É nessas três instâncias que as relações de exploração/dominação/conflito estão ordenadas. (Ballestrin, 2013, p.102)

Por esse prisma, os encontros focalizaram, principalmente, as questões: da mulher, no primeiro encontro; de idade, no segundo encontro; e de raça, no último encontro, sem, contudo, apagar as interseccionalidades possíveis.

Os módulos também contaram com tarefas assíncronas para o aprofundamento de conceitos selecionados, por serem parte primordial da fundamentação teórica e metodológica do grupo de pesquisa, e uma live para cada módulo que tinha como propósito analisar crítico-reflexivamente os encontros síncronos, entrelaçando os conceitos de determinado módulo.

A coleta de dados ocorreu ao longo do planejamento e realização do curso, em 2021, via plataforma Zoom, grupo de *Whatsapp* e respostas às atividades propostas. Os encontros foram gravados e arquivados em pastas do *Google Drive*, compartilhadas com todos(as) os(as) pesquisadores(as)-formadores(as). De acordo com a análise de Pellossi (2023), todo o curso e seu planejamento proporcionaram mais de 30 horas de gravação. A partir destas, foi possível o encaminhamento de diferentes pesquisas dos integrantes do GP LACE⁸.

Nossa análise enquadra-se numa perspectiva multimodal, uma vez que pretende expor diferentes aspectos no posicionamento dos envolvidos, abarcando instâncias discursivas, enunciativas, multimodais e interpretativas. É, também, uma análise participativa, uma vez que a autora, porta-voz da pesquisa e deste artigo, foi parte integrante do grupo do Projeto Brincadas, tendo participação crítico-colaborativa constante ao longo do curso.

Focalizando o objetivo de investigar a possibilidade de um caminho decolonial para a formação contínua de educadores, a pesquisa que embasa este artigo selecionou como dado a ser analisado multimodalmente o encontro síncrono do Módulo 1 do curso, intitulado “Poder Feminino”, que contou com mais de cinco horas de material em vídeo. Para este artigo, trazemos o recorte da análise do primeiro movimento do ME - Imersão na Realidade - com o foco de promover um diálogo a respeito das estratégias do Teatro do Oprimido (Boal, 1970) utilizadas para a promoção de uma vivência outra de formação.

Ocorrido no dia 20 de setembro de 2021, o primeiro encontro contou com a participação de 33 educadores, sendo que 32 participantes eram mulheres. Vinte e quatro participantes eram procedentes do Estado de São Paulo, duas de Pernambuco, uma da Bahia, uma de Santa Catarina, duas do Rio de Janeiro e um participante do Paraná, duas participantes não informaram seu Estado de origem. Catorze dessas participantes atuavam, à época, em instituições privadas; sete em instituições públicas, e uma, no terceiro setor (ONG/OSC); o restante não informou a rede de sua atuação profissional.

⁸ Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar, conhecido como GP LACE é um coletivo de pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) que possuem financiamento do CNPq ou CAPES para fazer pesquisas na área.

A atividade social pensada para esse dia era a de “Ir à uma Festa dos Anos 60”. A escolha tinha como propósito trazer questionamentos sobre a visão da mulher à época, comparando-a com essa visão na atualidade, abordando temáticas como a mercantilização, a inferiorização, a interseccionalidade e as políticas reparadoras em relação à mulher, dando maior enfoque à Lei Maria da Penha⁹.

5.1. Análise da primeira cena dentro da Imersão na Realidade

A partir de uma fala de abertura sobre a festa dos anos 60, coloca-se em prática a proposta do encontro ao som de “Biquíni de Bolinha Amarelinho” de Celly Campello. Ao longo da música, era possível escutar comentários dos homens pesquisadores-formadores presentes; a ação fazia parte de uma das cenas de Teatro do Oprimido que seria encenada, em breve, durante a festa virtual. Frases como “cheio de broto essa festa hein rapaz?” e “Essa é nossa, dos homens, uhuh!”, podiam ser escutadas sem quaisquer comentários das/o participantes que ali estavam.

Dando destaque às pesquisadoras-formadoras, inicia-se a primeira cena de Teatro do Oprimido. A proposta segue uma mistura de Teatro Debate e Teatro Invisível¹⁰ que teve como resultado encenar uma situação de opressão durante a “Festa dos Anos 60”. Em um dado momento da cena, convidaria-se as/o participantes a intervirem para mudar seu rumo ou mantê-lo, apresentando o seu ponto de vista acerca do que estava acontecendo. A primeira cena tinha por intuito trazer a discussão do idadismo na fala de mulheres e teve início com o seguinte diálogo:

Cris: *Cêis tão, tá muito decotado? Tá decotado? Ai eu hoje, é hoje gente, é hoje que eu vou me arrumar (risos), depois do meu divórcio gente, do meu, minha separação, gente, não peguei ninguém. É hoje, é hoje, hoje eu vou pegar um gato! Cêis já viram os homens nessa festa como tão?*

Marina: *Ai Cris, você?*

Cris: *Ué...*

Marina: *Com essa idade?*

Cris: *Ah, eu também sou filha de Deus.*

⁹ Lei nº11.340 de 7 de agosto de 2006 que tem o intuito de coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Sancionada por Luiz Inácio Lula da Silva, o documento conta com 46 artigos distribuídos em 7 títulos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm.

¹⁰ De acordo com a bibliografia de Boal, o Teatro Debate pressupõe que um participante relate um problema social ou político de difícil solução e encena-se a proposta com uma má resolução. Em seguida, questiona-se aos participantes se estão satisfeitos com o proposto, o que em geral tende-se a não estar, portanto reencena-se dessa vez abrindo espaço para os participantes entrarem em cena substituindo os atores para conduzir a ação da cena em direção ao que se quer. Já a técnica de Teatro Invisível ocorre em um espaço outro que não o palco e tem por objetivo que as pessoas não sejam postas como espectadoras, não desconfiando que se refira a uma encenação e sim uma ação de opressão real.

Marina: Cris você já ficou pra titia, admita isso, cê já ficou pra titia.

Cris: Ai gente...

Dani: Tem que ficar em casa cuidando dos filhos, olha eu já tenho 3, onde já se viu?

Chris N.: Olha Cris, eu nessa idade...

Dani: Você não tem nenhum ainda?

Chris N.:... eu estaria bem comportadinha já, jogando baralho, não dá não.

DeCris: Não acho graça, ahn, assim, sei lá gente...

Chris N.: Com todo respeito, com todo respeito... Mas cê tá linda, tá linda, linda, linda.

Sandra B: É Cris tá bem bonita, mas não sei assim na sua idade, cê não teria vergonha, assim de se aproximar de um cara? Pra dar uma cantada?

Sandra S: É, você perguntou do decote, eu vou falar, eu acho que pra tua idade tá muito decotado mesmo.

Chris N: Será que não dá pra abrir esse lencinho não? Pra deixar um pouco (faz sinal com as mãos como que cobrindo o colo) fica até uma coisa...

Cris: Gente, cêis tão me deixando constrangida, fico até... eu me arrumei, eu achei que eu tava legal, vocês tão me deixando constrangida.

Chris N: Mas tá lindo, não..

Sandra B: A gente é tua amiga né? (meninas começam a falar juntas) Então a gente tá te avisando, mas pro seu bem, porque a gente é sua amiga, a gente pode falar.

Marina: É, a gente não quer que os rapazes achem você ridícula, né?
(...)

Nesse momento, explicitamente para-se a cena, convidando quem se sentir à vontade para intervir e entrar no diálogo. Uma participante prontifica-se, apresentando o seguinte discurso:

Olha meninas eu vou falar uma coisa pra vocês, vocês se fazem de amigas e, e, e gente boa, tal, que estão preocupadas com a Cris, mas eu acho que na verdade vocês são umas falsas, porque não é assim que fala pra ela, vocês podiam chamar ela no privado e falar pra ela, mas não ficar humilhando ela em público, isso não se faz. (Participante 1).

Como anteriormente relatado, o intuito principal dessa cena, pensada pelos(as) formadores(as)-pesquisadores(as), era trazer a discussão do idadismo no que concerne à imagem da mulher e aos estereótipos convencionados na sociedade atual. Uma vez que a primeira participação (Participante 1) ainda se mostrava conivente com as opiniões expressas pelas amigas opressoras – ao destacar não haver problema em dizerem o que pensavam, mas que fazê-lo em público é que era o problema –, uma das formadoras-pesquisadoras convida o grupo a intervir, da

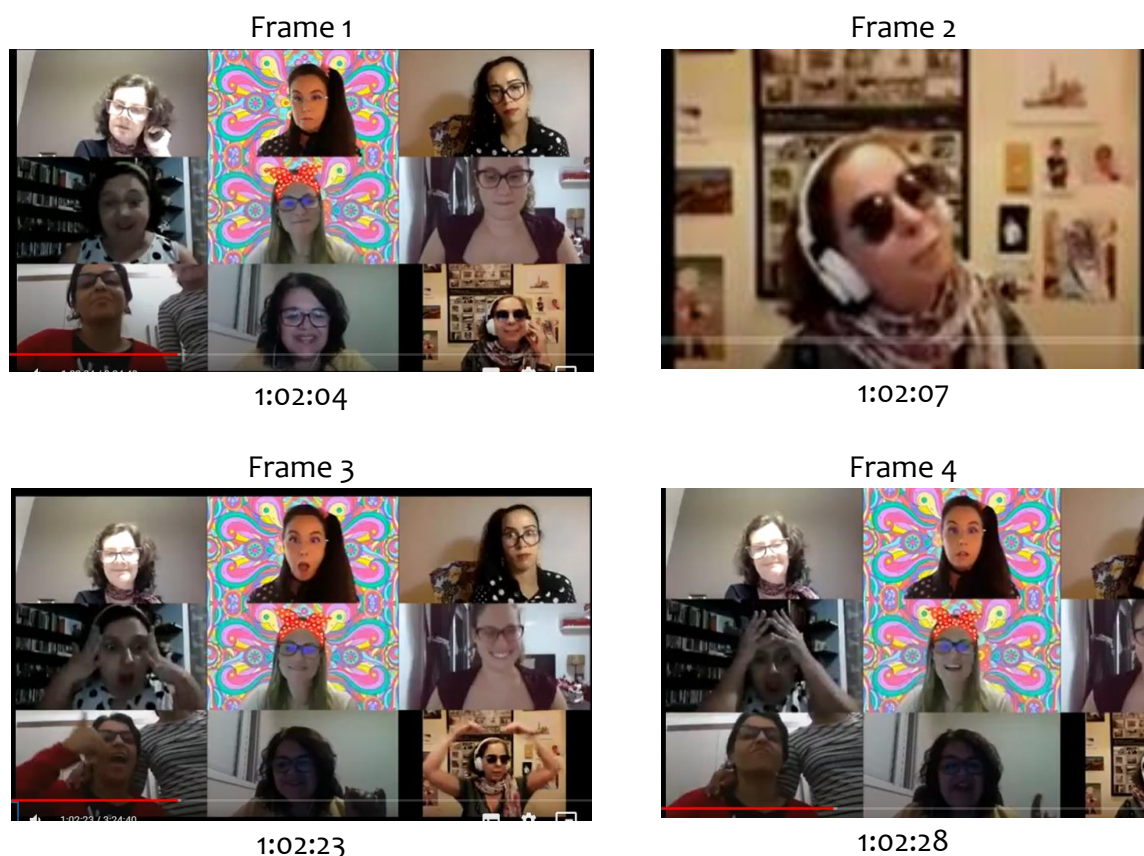
seguinte maneira: “Tem alguém, será, que discorda da gente? Que tá falando só por causa da idade? Tem alguém?”.

O que é interessante expormos e refletirmos a respeito desse fato é que não há intervenção de outra ou outro participante. Algumas possibilidades do não engajamento na cena podem dizer respeito à timidez, à não compreensão do que era pedido ou ainda a uma convivência com esse tipo de pensamento. Identificamos assim, em certa medida, a colonialidade do ser nas pessoas presentes. O termo, cunhado por Mignolo (1995), focaliza, mais especificamente, quatro formas humanas de diferenciação criadas pela colonialidade – raça, casta, gênero e sexualidade.

O que propomos aqui é, também, a dimensão da discriminação contra pessoas, com base em estereótipos associados à idade (idadismo ou etarismo), obviamente interseccionalizado à questão de gênero, como outra forma colonial de diferenciação do que se pode ou não fazer, de como se deve portar, ser. A experiência neoliberal colonial tem priorizado e endeusado o corpo jovem para determinadas atividades sociais, atrelado a outros parâmetros esperados, a depender de suas interseccionalidades. Dessa forma, compreendemos que o possível posicionamento passivo das e do participante nessa primeira cena, ao não interferirem na opressão que ocorria, pode demonstrar uma atitude de colonialidade do ser.

Como não há a manifestação de outros participantes, a coordenadora entra em cena dando sua opinião. Somente a partir desse momento é que outras duas participantes começam a se manifestar, sendo importante ressaltar que uma delas identifica-se com a oprimida da cena, indicando ser uma mulher mais velha que as opressoras.

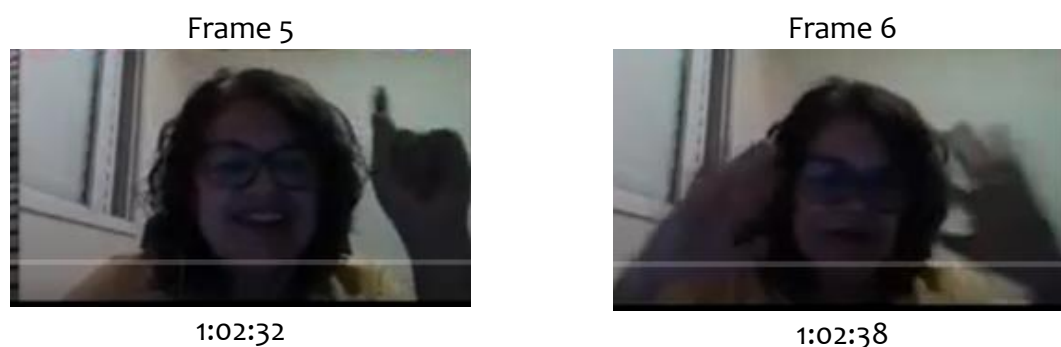
Eu acho, eu acho que se a Sandra conseguir chegar na nossa idade ela vai ser uma pessoa muito sortuda, né? E eu tô pensando e achando que essa festa era uma festa Anos 60, mas não que nós estamos dentro dos anos 60, porque afinal nós já estamos em 2021, não é verdade? Então Cris, se eu fosse você, encurtava a saia, colocava um decote maior, tirava o lencinho, prendia na cabeça e ia arranjar um namorado bem legal! (Participante 2)

Figura 1. Participante 2 na Imersão.

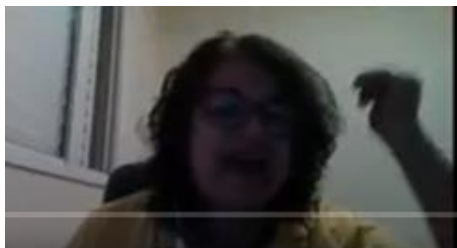
Fonte: Acervo do Projeto Brincadas

(...)

Eu acho que a Cris tem todo o direito de arranjar um namorado, não tem essa de idade não, meninas, Vamos botar a cabeça de outra maneira aí, vamos abrir os horizontes. A Cris tá aí bonitona, tem todo o direito de paquerar os rapazes aí na festa, de arranjar um namorado, não importa quem, e a gente tem mais é que dá força e não pensar assim “ah ela tem x anos, não pode”, todo mundo pode, é só a gente se direcionar pra isso. E Cris tá com todo o meu apoio. (Participante 3)

Figura 2. Participante 3 na Imersão.

Frame 7



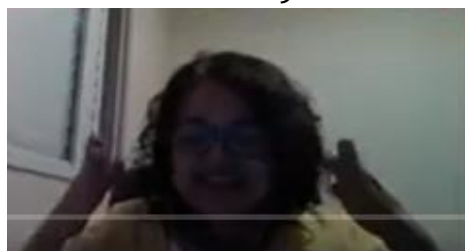
1:02:47

Frame 8



1:02:55

Frame 9



1:03:00

Fonte: Acervo do Projeto Brincadas

A Participante 2 (Figura 1), primeira a questionar o viés idadista e datado da postura das opressoras da cena, toma muito cuidado com seu modo de apresentar argumentos. Isso é perceptível em suas expressões – inicia sua fala sorrindo (Frame 1) e pende a cabeça para o lado de forma afável (Frame 2), com o intuito de ser ouvida pelas colegas que estão em cena. No momento em que sugere à Cris, pesquisadora-formadora oprimida, que encurte a saia, aumente o decote e coloque o lençinho na cabeça (Frame 3) – enquanto algumas pesquisadoras-formadoras, ainda em seus personagens, mostram-se chocadas –, outras participantes e pesquisadoras-formadoras demonstram apoio, por meio do movimento do dedão, indicativo de “joia”, e de sorrisos. Após a reação de aprovação pela maioria dos participantes, dentro e fora de cena, a Participante 2 encerra seu argumento com um sorriso no rosto, demonstrando satisfação e alegria em ter colocado sua opinião e ter tido apoio de outras integrantes do grupo.

Enquanto isso, a Participante 3 (Figura 2), que, previamente, havia tentado falar, mas tivera problemas com o som, consegue, entrar em cena – repetindo um movimento antes já efetuado, de levantar o dedo para chamar a atenção, quase que pedindo o turno de fala (Frame 5) –, uma vez que interrompe as manifestações comemorativas a respeito da fala da participante anterior. Seu intuito é de concordar e colocar seu ponto de vista sobre o que já foi dito pela Participante 2.

É importante ressaltar as gesticulações que a Participante 3 efetua ao longo de sua fala, utilizando, com ênfase, o recurso gestual das mãos para frisar seu ponto de vista (Frames 6, 7 e 9). Ao elogiar a pesquisadora-formadora oprimida, em *“A Cris tá aí bonitona, tem todo o direito de paquerar os rapazes aí na festa, de arranjar um namorado, não importa quem, e a gente tem mais é que dá força”* (Frame 8), podemos observar os sorrisos dos envolvidos na cena, indicando apoio à sua fala e demonstrando certo grau de concordância.

Assim, percebemos que as duas participantes já se sentem mais seguras em colocar sua opinião contrária às dadas anteriormente, provavelmente porque a organizadora e coordenadora também demonstrou sua insatisfação com as opressoras, o que pode ter funcionado como um gatilho para sentirem que havia espaço para se expressarem. Observamos, também, as expressões das personagens opressoras, que, a cada nova contra-argumentação, pouco a pouco, demonstram sorrisos e atenuam sua postura de choque aos argumentos apresentados.

Acreditamos que essa postura engajada e crítica expressa alguns giros decoloniais pessoais. Maldonado-Torres, em 2005¹¹, cunha o termo giro decolonial que, segundo Ballestrin (2013, p.105), “basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade”. Vemos a postura de ambas as participantes – a resistência à opressão sofrida pela pesquisadora-formadora –, colocando-se ao lado dela e incentivando-a a exagerar sua posição inicial, para provocar os olhares coloniais: *“Então Cris, se eu fosse você, encurtava a saia, colocava um decote maior, tirava o lencinho, prendia na cabeça e ia arranjar um namorado bem legal!”* (Participante 2), e motivando o grupo opressor a pensar de forma diferente – *“não importa quem, e a gente tem mais é que dá força e não pensar assim ‘ah ela tem x anos, não pode’”* (Participante 3) –, menos antiquada – *“E eu tô pensando e achando que essa festa era uma festa Anos 60, mas não que nós estamos dentro dos anos 60, porque afinal nós já estamos em 2021, não é verdade?”* (Participante 2) –, e com um espírito de comunidade – *“todo mundo pode, é só a gente se direcionar pra isso”* (Participante 3). Esse engajamento comunitário muito se assemelha à proposição do Multiletramento Engajado, com vias de práticas para o Bem Viver. Um olhar outro que desperte o senso da construção coletiva e menos utilitária da vida, como afirma Krenak (2020, p.20): *“(...) o ser humano não é um evento (...). Ele é uma construção. Na maioria de nossas histórias, a pessoa humana é uma construção”*.

¹¹ Ballestrin afirma, apoiada em publicação do autor de 2010, que Maldonado-Torres, em 2005, organizou um encontro em Berkeley intitulado “Mapping Decolonial Turn” onde filósofos caribenhos e filósofas latinas dialogaram com o grupo Modernidade/Colonialidade.

A primeira cena tem seu fim quando a formadora-pesquisadora oprimida relata que terá novas amizades, agora com as participantes que lhe deram apoio, colocando o lençinho na cabeça e voltando a dançar. Essa primeira cena dá o tom da cena seguinte; participantes, agora, já parecem compreender o que se espera desse momento e, ao dançarem, demonstram estarem mais atentos e ativos perante as câmeras. Isso é percebido nos destaques que aparecem na tela: nesse momento, todos/todas os/as destacados(as) demonstram sorrisos no rosto e se movimentam animados e animadas, algumas com crianças ao lado também participando corporalmente. Aqui, é importante ressaltarmos o poder da brincadeira; após uma cena dura, de opressão escancarada e convite para engajamento, a leveza do brincar permite o entrosamento de mais pessoas, de qualquer idade. Em nenhum momento as falas dos participantes são interrompidas, silenciadas ou desmerecidas. Essa postura, advinda da proposta do Teatro do Oprimido, permite maior leveza e amplia o convite para a ação.

Assim, a partir dessa primeira proposta de brincar, inspirada na metodologia de Teatro do Oprimido, numa perspectiva de Multiletramento Engajado, verificamos a relação direta com o conceito de decolonialidade do ser. Maldonado-Torres (2007), ao contribuir no desenvolvimento desse conceito, afirma que a decolonialidade em si, trata de um convite para o engajamento no diálogo. Dessa forma, o autor explicita que os conceitos não devem ser construídos a partir de imposições, sendo expressões da disponibilidade do sujeito de se engajar no desejo de troca. “A decolonialidade em si aspira por quebrar a modernidade monológica”¹² (Maldonado-Torres, 2007, p.261, tradução nossa).

É esse discurso monológico e imperativo da modernidade que se pretendeu trazer na primeira cena, no momento inicial de Imersão na Realidade, selecionando uma das muitas desigualdades e injustiças produzidas por esse discurso – o viés etário no atravessamento de um dos pilares da colonialidade, a questão de gênero. A proposição tinha por intuito convidar participantes para o diálogo e para a construção conjunta de novos sentidos. Apesar de ainda se manter no campo da disputa e do embate, as expressões externalizadas possibilitam a verificação dos giros na colonialidade do ser, trazendo “a necessidade de se tematizar a questão dos efeitos

¹² Do original: “Decolonization itself, the whole discourse around it, is a gift itself, an invitation to engage in dialogue. For decolonization, concepts need to be conceived as invitations to dialogue and not as impositions. They are expressions of the availability of the subject to engage in dialogue and the desire for exchange. Decolonization in this respect aspires to break with monologic modernity” (Maldonado-Torres, 2007, p.261).

da colonialidade nas experiências vividas e não somente na mente” (Maldonado-Torres, 2007, p.242, tradução nossa)¹³.

A Participante 3, ao dizer “(...) *não tem essa de idade não, meninas (...)*” e “(...) *todo mundo pode, é só a gente se direcionar pra isso*”, expressa desejo e convite às demais pessoas envolvidas, ativa ou passivamente na cena, a repensarem uma postura engessada e sócio-historicamente construída. Escancara-se, então, a colonialidade do ser, identificada pela participante, que, segundo Maldonado-Torres (2007), lança o desafio de conectarmos o genético, o existencial e as dimensões históricas em que o ser mostra, de modo mais evidente, sua dimensão colonial e suas fraturas¹⁴.

A brincadeira segue para se ter o início da segunda e última cena. Nela, outras interseccionalidades são propostas: a ideia de dois homens paquerando duas mulheres, de maneira ofensiva, porém com diferenças de raça e trabalho, os outros dois pilares da colonialidade/modernidade. A partir de duas encenações de Teatro do Oprimido, pesquisadores(as)-formadores(as), intencionalmente, haviam selecionado contextos que trouxessem discursos coloniais para o debate.

Compreendendo que a colonialidade baseia-se na tríplice aliança entre raça-trabalho-gênero desumanizando corpos e possibilitando ferir direitos básicos, legitimando uns e marginalizando outros, podemos perceber nossas autocolonialidades (Baptista, 2021). O projeto decolonial não visa manter os binarismos excludentes da colonialidade, mas sim ampliar os olhares para a ecologia de saberes (Sousa Santos, 2020). Não tem por objetivo categorizar e encapsular teorias, saberes e práticas, mas sim desencapsulá-los, permitindo múltiplas interpretações, produções e conhecimentos.

Assim, consideramos que o recorte da Imersão na Realidade propiciada nesse primeiro encontro, assim como as propostas que o segue, mostra um objetivo claro, de uma práxis decolonial, que, a partir do brincar, possibilitou a pesquisadores(as)-formadores(as) e participantes saírem de suas zonas de conforto para vivenciarem situações reais de opressão e de desigualdade, com a finalidade de deixar aflorar essas diferentes perspectivas e experiências, de

¹³ Do original: “(...) the need to thematize the question of the effects of coloniality in lived experience and not only in the mind” (Maldonado-Torres, 2007, p.242).

¹⁴ Do original: “Coloniality of Being raises the challenge of connecting the genetic, the existential, and the historical dimensions where Being shows most evidently its colonial side and its fractures” (Maldonado-Torres, 2007, p.243).

presenciar a interculturalidade desse encontro, culminando em eventos dramáticos, a partir dos engajamentos ocorridos.

Uma vez que nossa formação crítica, como atesta Walkyria Monte Mór, em seminário apresentado em 2021¹⁵, é ir além do *habitus* interpretativo, promovendo a expansão de perspectiva, não visando uma doutrinação, mas sim uma multiplicidade de saberes que engajem o ser humano para a ação transformativa e responsiva, pensar na formação de educadores para visões decoloniais, por meio do Multiletramento Engajado, é um caminho que se quer. Caminho possível para a ampliação e a expansão das transformações sociais para além do percurso individual do “eu-você”, possibilitando o espectro da visão crítica para o âmbito comunitário, a partir da ação dos educadores em constante transformação, como seres sentipensantes (Borda, 2009) e, possivelmente, capazes de encaminhar a perspectiva crítica para a esfera global. Para esse fim, não seria possível permanecermos somente no movimento da imersão, sendo necessário seguir para a emersão dos envolvidos na Construção Crítica de Generalizações e posterior proposta de ação sugerida na Produção de Mudança Social.

Para além das cenas, o convite para outra estratégia teatral é feito ao final desse primeiro movimento do ME: um jogo de estátuas, que tem como pressuposto, após o vivenciado nas encenações e discussões, corporificar os sentimentos dos que ali estavam presenciando e vivenciando as opressões propostas. Depois de brevemente discorrerem sobre os sentimentos aflorados e corporificados, as/o participantes são divididos em 4 salas, que se relacionam ao trabalho dentro do segundo movimento do ME - Construção Crítica de Generalizações- divididas nas áreas de conhecimento de Ciências Naturais e Linguagens, onde discutem e aprofundam a construção de saberes científicos e imaginário coletivo atravessados por olhares decoloniais.

Já no terceiro e último movimento - Produção de Mudança Social - o encontro previa três partes, sendo a primeira o reencontro de todo o grupo, para uma retomada do que até então foi experienciado, e uma breve apresentação teórica sobre políticas reparadoras (hooks, 2020). Em seguida, voltariam aos subgrupos para pensarem práticas possíveis em seus contextos, a partir das reflexões, discussões e performances vivenciadas e, por fim, apresentarem suas proposições

¹⁵ Comunicação oral apresentada no Seminário Internacional Linguagem e Atividade, do curso LAEL, na PUC-SP, no segundo semestre de 2021.

ao coletivo. Ao final, foi programada mais uma brincadeira, dessa vez com o intuito de impactar, de indignar – de modo freiriano – o participante e as participantes.

Considerações finais

Como afirma Alan Carneiro (2021), não podemos ficar encapsulados no mundo acadêmico, deve haver uma ponte para o diálogo, deve-se criar sensibilidade para as questões locais e globais e viabilizar os campos de disputas ideológicas. Olhar para a formação de educadores numa perspectiva de projeto decolonial implica desmistificar a Academia e olhar para os modos de produção de conhecimento de uma forma diferente. Implica possibilitar as discussões que a decolonialidade pode proporcionar aos futuros formadores nos diferentes contextos de educação do país. É preciso não mais se acostumar, aceitar ou não questionar as injustiças.

Dessa forma, entendemos por decolonial uma formação que permita outros caminhos dentro dos nossos espaços, que transforme realidades injustas, que permita a observação, a sensibilidade, que convide os agentes a perceber e a desconstruir a partir do encontro com o outro, com o subjugado, com o minorizado, com os silenciados. É uma opção decolonial epistêmica, política e humana colocar as questões de quem somos para refletir constantemente sobre este lugar. Somos decoloniais? Ou isto é um desejo, um projeto, uma utopia? Superar nossas autocolonialidades, perceber as voltas decoloniais em nós e nos colocar nessa (trans)formação constante no encontro formativo, potencializa-o e permite aos educadores vivenciarem o que podem fazer na prática em seus contextos educativos e de vida. Resta-nos pensar de qual educador precisamos em tempos em que a modernidade/colonialidade mantém a invisibilidade dos corpos, o silenciamento das vozes e a morte dos indesejados. Acreditamos que esse educador deve ser subversivo, um agente transformador socialmente engajado. Para isso, entendemos que práticas como o Multiletramento Engajado podem proporcionar essa educação para a transformação.

A potência do conhecimento é o que possibilita transformar sujeitos, espaços, relações e construções de saberes e visões de mundo. Acomodar e aceitar as colonialidades impostas pela modernidade nos deixou anestesiados e coniventes com as atrocidades que a necropolítica vem nos impondo. Ver e transformar isso é possível através dos estudos decoloniais e do brincar e é na e através da escola que podemos iniciar esta transformação.

Este trabalho é um convite para repensar a formação de educadores no Brasil, partindo de uma perspectiva subversiva e decolonial, para repensar o lugar da Academia e suas antigas práticas coloniais de transmissão de conhecimento. Chegou o momento de pensar em práticas envolventes, em experiências e na ampliação holística das potencialidades dos sujeitos que formam e formarão o corpo docente da educação neste país. Sujeitos que se percebem como interculturais, agentes, poderosos e indignados, que não se calam diante das ações coloniais e necropolíticas, mas levantam a voz contra as injustiças vistas e vivenciadas.

Informações complementares:

a) Declaração de contribuição das autoras e dos autores:

A autora desenvolveu o planejamento e redação do presente manuscrito. Bianca Sgai Franco Medeiros realizou a pesquisa em seu mestrado, cursado entre 2021 e 2023, na qual se baseia o artigo, sendo por ela redigido. A autora desenvolveu todas as seções presentes no manuscrito.

b) Disponibilidade de dados de pesquisa e outros materiais:

Os dados utilizados neste estudo fazem parte do repositório de dados do Projeto Brincadas da PUC-SP, coordenado pela professora Doutora Fernanda Liberali. Os dados da pesquisa em questão foram gerados para esta e outras pesquisas do Grupo LACE da PUC-SP e são disponibilizados única e exclusivamente aos pesquisadores do grupo ou convidados quando do acesso solicitado e validado. A dissertação da qual este artigo é proveniente se encontra em repositório público da PUC-SP por meio do link:

<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/39307>

c) Declaração de conflito de interesse:

A autora declara não haver conflitos de interesse.

d) Avaliação por pares:

✓ **Avaliador 1:** Mariana Reis Mendes (correções obrigatórias)

O texto resgata importante cabedal teórico e relaciona referências do currículo, letramento e decolonialidade satisfatoriamente, apresentando uma relevante interseção de áreas para a formação docente nos tempos atuais. No entanto, o texto carece de revisão textual, a fim, principalmente, de padronizar formatos de citações, referências e títulos, uma vez que esses elementos são apresentados de maneiras distintas e inconsistentes às normas bibliográficas recentes. Recomendo a reformulação da introdução, que se encontra demasiado breve e repetindo informações do resumo, contrapondo com extensa nota de rodapé que poderia ser incluída no corpo do texto. Ademais, embora o Teatro do Oprimido seja apresentado como temas essenciais para o trabalho, com menção inclusive no resumo, não há explicação acerca do termo ao longo do texto, que conta apenas com menção do autor e do termo, sem explicar o que significa, e sem situar seu conceito à análise, conforme se esperava que fosse feito.

✓ **Avaliador 2:** Ulysses Diegues (correções obrigatórias)

O artigo em questão apresenta uma relevante contribuição para o campo da formação de educadores, especialmente ao abordar a temática da decolonialidade no contexto da Linguística Aplicada Crítica. A pesquisa está bem fundamentada em teorias sólidas, como a Teoria Sócio-Histórico-Cultural e a decolonialidade, o que confere robustez à argumentação apresentada. Além disso, a proposta de trabalho com técnicas do Teatro do Oprimido e o Multiletramento Engajado oferecem uma abordagem inovadora para a formação continuada de educadores, privilegiando o engajamento crítico dos participantes em questões de injustiça social e epistêmica. A análise multimodal dos dados, centrada no brincar e no engajamento transformador, demonstra claramente a potencialidade de práticas pedagógicas críticas e colaborativas que promovem a formação de educadores comprometidos com uma atuação consciente e transformadora. O artigo contribui de maneira significativa para a reflexão sobre novas práticas pedagógicas que visam uma educação mais justa e inclusiva, sob uma perspectiva intercultural e decolonial. Há uma citação dentro do texto no original. Sugiro que como as outras, seja traduzida e a original em nota de rodapé. Há parágrafos extensos, sugiro que seja revisado. Assim, considero o artigo relevante e de grande valor acadêmico, recomendando sua publicação.

Referências

- BALLESTRIN, L. América Latina e o Giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília n.11, p.89-117, maio-agosto 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jyv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2023.
- 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://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.49063> . Acesso em: 15 jan. 2023.
- BAPTISTA, L. M. T. R.; GOPAR, M. L. Educação Crítica, Decolonialidade e Educação Linguística no Brasil e no México: Questões Epistemológicas e Metodológicas traçadas por um paradigma-outro. **Letras & Letras**, Uberlândia, v.35, n. especial, p.1-27, 2019.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB** 9394/96, 1996.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.
- CASTRO-GÓMEZ, S. & GROSGOUEL, R. (coords.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global Bogotá: Siglo del Hombre**, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- CAVALCANTI, M. Educação Linguística na Formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p.211-26.
- CNE. **Conselho Nacional da Educação**. Resolução CNE/CP nº 1. Brasília, DF, 2020.
- DA SILVA REIS, G. R. F.; MARQUES GONÇALVES, R. Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica: dilemas, embates e pontos de vista. **Série-Estudos - Periódico**

do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, v. 25, n. 55, set/dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.voio.1496>. Acesso em: 15 out. 2021.

DEZERTO, S. M. **A dimensão subjetiva da formação de educadores: uma proposta de Pesquisa e (Trans)Formação como unidade dialética**. 2021. 355f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2021.

GNL, GRUPO DE NOVA LONDRES. Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais. **Linguagem em foco**, Fortaleza, v.13, n.2, p.101-45, 2021.

KRENAK, A. **Caminhos para a cultura do Bem Viver**. Org. Bruno Maia. Cultura do Bem Viver, 2020.

LIBERALI, F. C. Multiletramento engajado para a prática do bem viver. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, SC, v.22, n.1, p.125-45, jan./abr. 2022.

PELLOSSI, D. B. P. Colaboração Crítica na Formação de Formadores: pensando possibilidades. 2023. 152f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

MAGALHÃES, M. C. C.; NININ, M. O. G.; LESSA, A. B. C. T. A dinâmica discursiva na formação de professores: discurso autoritário ou internamente persuasivo? **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, v.9, n.1, p.129-47, Jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/KP5bDKZG4qBGsnZTtpVLvQp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2022.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2019. p.27-54.

MOTA NETO, J. C. da. Por uma pedagogia decolonial na América Latina: Convergências entre a educação popular e a investigação-ação participativa. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.26, n.84, p.01-21, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/326558991>. Acesso em: 14 out. 2021.

NLG, NEW LONDON GROUP. The Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v.66, n.1, p.60-92, [1996] 2000.

REIS MENDES, M.; LIBERALI, F. C. Multiletramento Engajado como possibilidade para Justiça Curricular. **Revista da Abralín**, v.21, n.2, p.351-78, 2022.

SIGNORINI, I. A Questão da Língua Legítima na Sociedade Democrática. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.169-89.

TALLEI, J. I.; AMATO, L. J. D. A formação continuada de docentes em escolas de fronteira sob o paradigma sentipensante. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, [S.l.], v.7, n.17, p.1284-97, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/4820>. Acesso em: 21 nov. 2022.

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, n.5, p.313-38, 2011.

VIAN JR., O. Os multiletramentos e seu papel no conhecimento de professores de línguas: por uma perspectiva sistêmica e complexa. **D.E.L.T.A.: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v.34, n.1, p.351-68, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/38998> .Acesso em: 12 fev. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginación y creación en la edad infantil**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

WALSH, C. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Entramados – Educación y Sociedad**, v.1, p.17-31, 2014.