

PROJETO *DIGIT-M-ED BRASIL*: UMA PROPOSTA DE DESENCAPSULAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR POR MEIO DOS MULTILETRAMENTOS

DIGIT-M-ED BRAZIL PROJECT: A PROPOSAL FOR DESENCAPSULATION OF SCHOOL LEARNING THROUGH MULTILITERACIES

Fernanda Liberali¹
Maria Cecília Camargo Magalhães²
Maria Cristina Meaney³
Camila Santiago⁴
Maurício Canuto⁵
Jessica Aline Almeida dos Santos⁶

RESUMO: Este artigo apresenta e discute o processo de elaboração de uma unidade didática que tem como objetivo a desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos Multiletramentos. A unidade didática foi criada por pesquisadores do projeto *DIGIT-M-ED Brasil*, que ambiciona a desencapsulação do currículo (RESNICK, 1987; TORRES SANTOMÉ, 1998; ENGSTRÖM, 2002) a partir da participação dos sujeitos na produção de propostas engajadoras, que possam romper com práticas que distanciam a escola da “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 1845-46/2006). Os dados foram produzidos para o segundo encontro do projeto, em 2013, e analisados com base nas discussões sobre Multiletramentos, propostas por pesquisadores do New London Group.

PALAVRAS-CHAVE: Desencapsulação curricular. Multiletramentos. Perspectiva crítico-colaborativa.

ABSTRACT: This article presents and discusses the elaboration of a didactic unity that aims at the desencapsulation of school learning through Multiliteracies. The didactic unit was created by researchers from *DIGIT-M-ED Brazil* Project, that aspires the curriculum desencapsulation (RESNICK, 1987; TORRES SANTOMÉ, 1998; ENGSTRÖM, 2002) beginning with the participation of subjects in the production of engaging proposals which may rupture practices that keep school away from “the live that is lived” (MARX; ENGELS, 1845-46/ 2006). The data presented was produced in 2013 for the project’s second meeting and analyzed based on discussions on the Multiliteracy movements proposed by the New London Group.

KEYWORDS: Curriculum desencapsulation. Multiliteracies. Critical-collaborative perspective.

1 Introdução

Este artigo apresenta e discute o processo de elaboração de uma unidade didática⁷ que tem como objetivo a desencapsulação da aprendizagem escolar idealizada à luz dos Multiletramentos. Integra o Projeto *DIGIT-M-ED Brasil*⁸ – *Transformando o ensino-*

¹ Professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL e FORMEP) e pesquisadora do CNPq. E-mail: liberali@uol.com.br.

² Professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL) e pesquisadora do CNPq. E-mail: cicamaga@gmail.com.

³ Professora da Stance Dual School. E-mail: crismeaney@hotmail.com.

⁴ Professora na Universidade Metodista de São Paulo. E-mail: santiago.camila@gmail.com.

⁵ Head Educator na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e professor na COGEAE/PUC-SP e no Instituto Singularidades. E-mail: mau.canuto@gmail.com.

⁶ Professorana Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. E-mail: jessica.almeidas@ymail.com.

⁷ Escolhemos chamar de unidade didática o conjunto de tarefas elaboradas para o desenvolvimento de uma questão temática, a partir da relação entre conteúdos escolares e aspectos da vida cotidiana.

⁸ O Projeto *DIGIT-M-ED Brasil – Transformando o ensino-aprendizagem pelas múltiplas mídias* é parte do projeto interinstitucional internacional *DIGIT-M-ED: Perspectivas Globais em Aprendizagem e Desenvolvimento por meio de Mídia Digital*. Este projeto envolve a colaboração intensa entre a Universidade de

aprendizagem pelas múltiplas mídias, cujo objetivo é a realização de uma pesquisa de intervenção crítico-colaborativa, que implica a ideia de que todos os participantes estão envolvidos e engajados em contextos voltados à aprendizagem e ao desenvolvimento a partir do envolvimento no processo de pesquisa. Os sujeitos em formação nesse contexto (pesquisadores, professores, alunos, coordenadores, diretores e supervisores) assumem, igualmente, a responsabilidade pelo desenvolvimento de si e dos outros e, assim, cada um pode ser considerado um agente formador. Nessa linha, o conceito de agência, com foco na relação relacional, envolve a capacidade de dar e pedir suporte aos outros (EDWARDS, 2005; MACKENZIE, 2005) e a compreensão dos demais como recurso para “turbinar” as próprias ações em direção à transformação (EDWARDS, 2005). Desse modo, a agência de cada um atua como motor para a quebra de ações cristalizadas e envolve iniciativas conjuntas de transformação (VIRKKUNEN, 2006).

O projeto se organiza junto a escolas públicas da rede municipal e estadual e a escolas particulares, integrando pesquisadores, professores, gestores e alunos surdos e ouvintes. Estrutura-se em uma parceria universidade-escola-comunidade para a produção conjunta de propostas curriculares que possam ser desencapsuladas do currículo escolar e aproximar a escola da vida real. Cientes de que somos e agimos com sujeitos que se constituem em um cenário mundial em constante e acelerada transformação, as reflexões no processo de planejamento, desenvolvimento e discussão do currículo têm base nos Multiletramentos. Neste cenário, os sujeitos se relacionam em um novo espaço-tempo tecnológico, com a utilização de mídias diversas, e/ou diferentes modos de produção de significados, o que justifica o objetivo do projeto em evidenciar o diálogo entre os novos modos de produção, além daqueles que, em geral estruturam a escola. Esses modos de produção e as relações entre sujeitos, em contextos múltiplos, resultam em diferentes maneiras de compreensão do mundo, o que nos levou a refletir também sobre a importância do trabalho com as diferentes culturas na escola, considerando o conhecimento que o aluno traz consigo.

Como já apontamos, o projeto de extensão e pesquisa *DIGIT-M-ED Brasil* está sendo realizado com professores, gestores e crianças, jovens e adultos, surdos e ouvintes, de escolas públicas, municipais e estaduais, dos estados de São Paulo e do Ceará, e escolas particulares da Grande São Paulo. O foco na organização está na relação entre a escola e a “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 1845-46/2006) e na compreensão da importância dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996/2000). Objetiva a transformação do processo de ensino-aprendizagem e suas ações buscam incentivar a participação dos sujeitos na elaboração de propostas curriculares que propiciem a produção de conhecimento e o engajamento dos alunos com conhecimentos vários e com as necessidades de seus contextos.

O papel da escola no contexto globalizado atual deveria estar a serviço da superação de conhecimentos e modos de conhecer estereotipados (PÉREZ GÓMEZ, 1998). O que se percebe, entretanto, é que a escola permanece inserida numa concepção da realidade que desconsidera a historicidade na coprodução de conhecimento. Ela presta-se, desse modo, a um papel de reprodução e não de transformação da realidade ao ignorar a dialética do desenvolvimento humano entre o real e o possível. É necessário, então, que os processos educativos mantenham, como propõe Freire (1992, 1999/2001), sua dimensão utópica para que possam ir além do estado atual e superar sua dimensão de socialização reprodutora. O que queremos enfatizar é a necessidade de que o trabalho com conhecimento, currículo e cultura

seja percebido como uma proposta de superação da “compreensão fatalista das situações, de nossos contextos” (FREIRE, 1999/2001, p. 37) e de promoção da participação cidadã de todos os envolvidos. O desenvolvimento de propostas curriculares precisa, dessa forma, possibilitar a superação da encapsulação do conhecimento, considerando a variabilidade de convenções de significados existentes nas múltiplas situações socioculturais e a gama de aspectos multimodais de produção de significado, com a qual jovens e crianças interagem.

Para tanto, propomos uma perspectiva de agir que parte de uma proposta de Multiletramentos, com base nas discussões do New London Group⁹ (1996/2000). Estas discussões sugerem desenvolver recursos para lidar com as diferenças sócio-histórico-culturais. Para isso, múltiplas formas de compreensão da realidade, que se materializam em formas e mídias múltiplas, passam a ser parte da discussão, elaboração, construção, implementação, avaliação e reelaboração de propostas de transformação curricular, em consonância com os vários partícipes do contexto escolar que, em conjunto, constroem novos modos de trabalho.

Neste artigo, analisamos e discutimos a unidade didática preparada para o segundo encontro do Projeto *DIGIT-M-ED Brasil*, em 2013, que teve como objetivo específico a formação inicial de formadores (alunos, educadores, gestores e pesquisadores) para a familiarização do conceito de Multiletramentos. Na primeira parte, discutimos a base que aborda a relação entre Multiletramentos e desencapsulação curricular. Na segunda, descrevemos o contexto e os procedimentos de elaboração e circulação da unidade didática. Na terceira, discutimos os resultados das análises e na quarta, apresentamos reflexões sobre a proposta e sua conexão com a formação de alunos e professores crítico-reflexivos.

2 Multiletramentos como base para a desencapsulação curricular

Muito se tem falado sobre o distanciamento entre a escola e a realidade e a necessidade da desencapsulação curricular (RESNICK, 1987; TORRES SANTOMÉ, 1998; ENGSTRÖM, 2002). Os conteúdos que formam o currículo escolar, usualmente, são descontextualizados, distantes do mundo experiencial de alunos e alunas, com disciplinas trabalhadas de forma isolada, o que impede a construção e a compreensão de nexos que sirvam de estruturação com base na realidade. Com isso, a escola acaba por trair a sua própria identidade como formadora de cidadãos para compreender, julgar e intervir em sua comunidade de uma forma responsável, justa, solidária e democrática.

Neste artigo, a proposta de desencapsulação curricular surge da observação da necessidade de aproximar a escola da “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 1845-46/2006), de discutir os diferentes tipos de linguagem que a constituem e de considerar a ecologia de saberes (SANTOS, 2008) existentes e disponíveis, assumindo que todos sejam necessários à problematização e à constituição de alunos criativos e críticos. Na esfera escolar, em um enquadre sócio-histórico-cultural, a proposição de um currículo organizado de forma crítico-colaborativa precisa criar oportunidades para que os sujeitos se engajem em propostas coletivas de criar zonas de desenvolvimento proximal (ZPD) (VYGOTSKY,

⁹ The New London Group é o modo como se denominou o grupo de pesquisadores que em 1994 se reuniu em New London para discutir os caminhos do letramento. Esse grupo era formado pelos seguintes pesquisadores Cazden, C.; Cope, B.; Fairclough, N.; Gee, J.P.; Kalantzis, M.; Kress, G.; Luke, A.; Michaels, S.; Nakata, M.; Lo Bianco, J. O grupo escreveu um manifesto, publicado em 1996 e reproduzido no livro de KALANTZIS, M. E COPE, B. em 2000. O texto original foi publicado como: Cazden, Courtney; Cope, Bill; Fairclough, Norman; Gee, Jim; et al A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. Harvard Educational Review; Spring 1996; 66, 1.

1934/2005) que, como apontam Engeström e Sannino (2010), precisam ser compreendidas para além da ideia de uma zona a ser atingida ou um espaço a ser cruzado. Essa ZDP é entendida como um território a ser descoberto e vivido em um mover-se multidirecional que deixa traços do caminho que serão assimilados por outros exploradores ou confrontados por eles com o intuito de ir além.

Movidos pelas diferenças culturais e linguísticas e pelas mudanças nas mídias de comunicação, propomo-nos a estudar o letramento por uma visão radicalmente transformada: os Multiletramentos. Para Rojo (2013), os Multiletramentos são mais que práticas interativas, são colaborativas, que ultrapassam as hierarquias pré-estabelecidas, desde a condução de sala de aula – que não pode mais ser centralizada no professor – até o modo como o conteúdo é apresentado.

Para o New London Group (1996/2000), ensinar e aprender são relações que resultariam de uma pedagogia implicada em proporcionar participação plena na vida pública, econômica e comunitária. As mudanças na geopolítica mundial têm gerado marcas fortes no papel da escola, criando uma diversidade cultural e linguística que leva a reflexões sobre a diversidade local e a conectividade global que exigem a constante negociação de diferenças. Lidar com diferenças culturais e linguísticas se tornou parte do dia a dia da vida profissional, cívica e particular com a qual a proposta de Multiletramentos se propõe a trabalhar.

Nos Multiletramentos, haveria um potencial de construção de participação social plena e equitativa. Abordando a vida do trabalho, o grupo aponta a importância da formação de sujeitos que, com acesso e engajamento crítico, atuem na formação de redes local e globalmente extensas, formando contextos nos quais diferentes *backgrounds* e experiências são valorizadas de forma genuína em um pluralismo democrático. A proposta está apoiada em uma ecologia de saberes, como apontada por Santos (2008), em que uma pluralidade de modos de conhecer e relacionar conhecimentos cruza fronteiras entre saberes hegemônicos e não hegemônicos, científicos e não científicos, locais e globais, tradicionais e alternativos ou periféricos, monoculturais ou multiculturais, avançados ou atrasados.

Segundo o New London Group (1996/2000), ao trabalharem com diferentes linguagens, os aprendizes têm ganhos importantes em termos metacognitivos e metalinguísticos e também em termos de reflexão crítica sobre sistemas complexos e suas interações. Eles desenvolvem percepção e consciência crítica com relação ao modo como a língua circula nos contextos em foco, ao mesmo tempo em que se dão conta dos processos que estão na base da produção de sentidos. O pluralismo cívico muda a natureza de responsabilidades públicas e dos direitos que devem ser trabalhados mediante o reconhecimento, a reflexão e a negociação de diferenças, almejando a complementação e a expansão cultural e linguística.

Três aspectos fundamentais da pedagogia dos Multiletramentos, quanto à comunicação e à produção de sentidos, serão discutidos neste artigo: a multiplicidade de significados em situações multiculturais e sociais específicas, as múltiplas mídias e a multimodalidade.

O primeiro aspecto, a *multiculturalidade*, é entendido como a variabilidade de convenções de significado como uma diversidade de formas de conhecimento que se relacionam, cruzando fronteiras e criando novos saberes e fazeres (LIBERALI; SANTIAGO, no prelo). Essas convenções variam de acordo com o contexto e a cultura e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos.

O segundo aspecto, o *uso de múltiplas mídias*, se relaciona à série de novos artefatos utilizados para transmitir, recriar e produzir significados que apresentam, organizam, materializam e institucionalizam os conteúdos sócio-histórico-culturalmente produzidos, constantemente e dialeticamente recriando modos de participação

(KONTOPODIS, 2012).Dentre eles, podemos citar o computador, a televisão, o rádio, o celular,entre outros.

O terceiro, a **multimodalidade**, está ligada à integração de variados modos de construir significado em que aspectos multimodais (visuais, espaciais, auditivos, posturais, dentre outros) se adicionam ao texto escrito e falado, por exemplo, na reconfiguração do modo como a linguagem é usada. Assim, diagramação, cores, desenhos, posições, tipo de letra, imagens, dentre outros recursos, poderiam ser utilizados como base para criação, análise, compreensão e interpretação da realidade. Jewitt (2009) aponta que a multimodalidade ressalta a importância da compreensão e análise do repertório de significados formados pelos recursos socialmente moldados ao longo do tempo e culturalmente compartilhados por determinada comunidade. Além disso, evidencia que as pessoas usam esse repertório para orquestrar significados, operando seleções e configurações específicas.

Nesse contexto, é necessário que as salas de aula reconfigurem as relações entre diversidades globais e locais e recrutem as diferenças de subjetividades, interesses, intenções, comprometimentos e propósitos que os alunos carregam para o processo de ensino-aprendizagem. O currículo, segundo o New London Group (1996/2000), torna-se um *design* para futuros sociais. Para Cope e Kalantzis (2000), esse conceito é chave no trabalho com Multiletramentos. Os autores propõem que os sujeitos sejam compreendidos não só como herdeiros de padrões e convenções, mas também como *designers*, criadores de significados. Assim, ao atuar como *designers* de significados, os sujeitos tornam-se, também, *designers* de futuros.

A pedagogia dos Multiletramentos baseia-se no modo como a mente humana funciona na sociedade, na sala de aula e nos processos de ensino-aprendizagem. Parte do pressuposto de que a mente humana está corporificada, incorporada, situada e socializada e que o conhecimento humano está inserido em contextos sociais, culturais e materiais. Desse modo, os pesquisadores do New London Group sugerem que as propostas didáticas sejam desenvolvidas com base em quatro componentes: prática situada, instrução evidente, enquadramento crítico e prática transformada.

A **prática situada** pressupõe que os aprendizes vivenciem uma imersão em práticas significativas e relevantes em suas comunidades, brincando com uma multiplicidade de papéis conforme seus *backgrounds* e experiências. Envolve *experts* guiando os noviços e servindo de *codesigners* ou mentores para seu aprendizado (NEW LONDON GROUP, 1996/2000). Para esse componente, é realizada uma tecelagem entre o que os aprendizes vivem na escola e as experiências práticas que vivem fora dela (KALANTZIS; COPE, 2013). Assim, como aponta o New London Group (1996/2000), o currículo recorre às experiências prévias e atuais dos aprendizes – conhecimentos e discursos da comunidade fora da escola. Esse componente leva em conta o interesse, a relevância e a funcionalidade atribuídos pelos estudantes ao que é aprendido-ensinado, considerando as identidades e necessidades afetivas e socioculturais de todos os aprendizes.

A **instrução evidente** se pauta na valorização do conceito e da teoria, típicos daqueles desenvolvidos por comunidades de prática. Não se define pela transmissão direta, o *drill*, a memorização como meio de introdução de conceitos. Ao contrário, realiza-se em propostas que engajam os aprendizes em experiências e tarefas que permitem acesso explícito a tipos variados e sistematizados de informação, contribuem para organizar e guiar a prática, oferecem oportunidades de recrutar o já conhecido pelos aprendizes como base para agirem em suas realidades e em realidades possíveis, incluem trabalhos colaborativos para o alcance de problemas complexos de forma independente e permitem o desenvolvimento de percepção consciente e controle sobre o conteúdo do aprendizado. O uso de metalinguagem nesse componente torna-se central para a reflexão, generalização e descrição de formas, conteúdos e

funções do discurso sobre a prática. Em outras palavras, a instrução evidente envolve o desenvolvimento de uma metalinguagem para descrever os elementos de *design*.

O **enquadramento crítico** implica, simultaneamente, o domínio da prática (da prática situada) e a compreensão intencional (instrução evidente) em relação a questões históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas e centradas em valores de um determinado sistema de conhecimento e de prática sociocultural (NEW LONDON GROUP, 1996/2000). Nesse aspecto, o crítico significa tanto a consciência e o controle sobre as relações entre os sistemas, quanto o posicionamento crítico frente a sistemas de poderes, políticas, ideologias e valores imbuídos nas experiências, nos conceitos e nas perspectivas com os quais os aprendizes entram em contato no processo educativo.

Por fim, a **prática transformada** pressupõe mais do que articular, compreender e criticar. Envolve, principalmente, desenvolver modos de criação e de realização, de forma reflexiva, de novas práticas imbuídas de seus próprios objetivos e valores, aplicando e revisando o que aprenderam. Esse componente oferece uma avaliação contextualizada e situada dos aprendizes e de seu processo de aprendizagem.

Neste artigo, a perspectiva de construção de uma unidade didática desencapsulada no trabalho de formação de formadores organiza-se pela percepção de que há formas multiculturais de compreensão e representação da realidade que se materializam de formas multimodais e multimidiáticas. Essa multiplicidade precisa se tornar parte das atividades escolares, oferecendo bases para um repensar não só do que se trabalha na escola, mas, principalmente, sobre o como se trabalha, sobre o modo de trabalho com o currículo.

3 A unidade didática

A produção da unidade didática abordada neste artigo está inserida em um projeto abraçado, desde 2010, pelo Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE). O grupo considera necessidades e interesses declarados por seus participantes, a saber, o uso que jovens de diferentes partes do mundo, em situação de vulnerabilidade econômico-social fazem das mídias digitais e o impacto disso em suas vidas. Essa proposta, realizada e coordenada em âmbito internacional por Kontopodis, foi aceita para financiamento pelo Projeto de Intercâmbio de Equipes de Pesquisas Internacionais de Marie Curie – União Europeia FP7 (IRSES), 2012.

Localmente, o estudo está apoiado na Pesquisa Crítica de Colaboração (LIBERALI, 2009; MAGALHÃES, 2011; LIBERALI; SCHAPPER; LEMOS, 2012), que almeja a transformação intencional de contextos por meio do desenvolvimento de todos os participantes envolvidos. Nesse contexto de pesquisa, os participantes, juntos, descrevem, analisam, avaliam e fazem propostas para as práticas em uma argumentação constante cujo foco está em tecer possibilidades de criação do novo. Segundo Magalhães (2011), para que o novo seja criado, é fundamental que todos os participantes tenham intencionalidade em agir, falar, ouvir o outro, ser ouvido e pontuar contradições.

Para estabelecer uma formação social e crítica de educandos, educadores e pesquisadores, participam do projeto diversos pesquisadores em diferentes níveis de formação: a coordenadora, doutores, mestres e alunos de doutorado, mestrado e iniciação científica (graduação e ensino médio). Estes contribuem para o desenvolvimento de propostas curriculares e a organização dos encontros de formação com as diferentes escolas, buscando estratégias para que todos os participantes se sintam engajados e argumentem colaborativamente.

Os encontros mensais do *Digit-M-ed Brasil* no ano de 2013 aconteceram na PUC-SP, aos sábados, das 9h às 13h, e contaram com a participação de professores, alunos,

coordenadores, diretores e das escolas participantes, além de pesquisadores. No primeiro encontro, em maio de 2013, houve um contato inicial com os participantes. Buscava-se compreender os sentidos que atribuíam ao uso das múltiplas mídias na escola e à sua utilização para a melhoria das aulas. Com base nos resultados desse primeiro encontro, o segundo, ocorrido em 10 de agosto de 2013, foi planejado pelos pesquisadores.

O objetivo principal do segundo encontro foi possibilitar a vivência de ações em sala de aula que considerassem a multiculturalidade, a multimodalidade e a multimídia, tendo como instrumento a performance¹⁰ na execução de uma unidade didática integrando várias disciplinas, previamente produzida pelos pesquisadores. Para a criação da unidade didática, os pesquisadores partiram do tema “manifestações”, que estava sendo bastante discutido na época, devido ao grande número de pessoas que protestavam nas ruas contra o aumento das passagens de ônibus. A partir de fontes diversas, os pesquisadores discutiram e idealizaram em linhas gerais uma unidade didática que poderia ser desenvolvida, de modo integrado, considerando as áreas de Língua Portuguesa, História, Matemática, Língua Estrangeira e Ciências. Embora tenham sido desenvolvidas tarefas para todas elas, apenas as duas primeiras disciplinas foram escolhidas como focais para serem performadas (experienciadas) no segundo encontro.

Para que a unidade didática seguisse as orientações curriculares¹¹, as expectativas de aprendizagem trabalhadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo foram estudadas e os pesquisadores optaram por desenvolver uma unidade para o 9º ano do Ensino Fundamental. O foco das expectativas de História recaiu sobre a identificação das lutas políticas e sociais de São Paulo relacionadas às ocorridas em outros locais e épocas, assim como a identificação de questões políticas e culturais expressas em manifestações artísticas. Algumas das expectativas de aprendizagem de Língua Portuguesa para o mesmo ano tinham como tópico a produção de texto em sua relação com os gêneros notícia/reportagem, explorados na unidade didática a partir da observação de como as manifestações foram noticiadas pela mídia em diversas situações.

Os procedimentos centrais da análise realizada neste artigo foram a descrição crítica da unidade, tendo como foco as questões de multiculturalidade, multimodalidade e multimídia, e a análise das tarefas¹² com base nos movimentos pedagógicos propostos pelo New London Group: prática situada, instrução evidente, enquadramento crítico e prática transformada.

3.1 Descrição crítica da Unidade Didática

A unidade didática em questão tinha como objetivo inicial sensibilizar os participantes do projeto em relação ao tema manifestações, partindo de situações cotidianas. Com ela, esperava-se criar um ambiente de possibilidades para discussões acerca das manifestações populares no Brasil e no mundo ao longo da história e provocar reflexões ao evidenciar que um mesmo acontecimento pode ser noticiado por diferentes veículos de comunicação com

¹⁰ Para Newman e Holzman (2009), a performance está ligada ao conceito de brincar de Vygotsky (1935/2011) e implica em considerar a forma como os sujeitos participam e se apropriam da cultura de um determinado grupo social. A performance é uma “atividade socializada de pessoas que criam conscientemente novos papéis, com base no que existe, para um desempenho social” (NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 120); é “a atividade de criar quem somos, experienciando quem não somos” (HOLMAN, 2009, p. 19).

¹¹ Para o desenvolvimento da proposta didática analisada neste artigo, os pesquisadores pautaram-se nos conteúdos e expectativas de aprendizagem descritas nas Orientações Curriculares da Prefeitura de São Paulo.

¹² Utilizamos aqui o termo tarefa para designar as ações didáticas sugeridas, evitando confusão com o conceito de atividade social, também usado pelo GP LACE com base nas discussões da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (Engeström, 2009).

diferentes ênfases políticas e ideológicas. A proposição almejava ainda que fosse construído, coletivamente, um conceito de manifestação, mediante a integração de múltiplos saberes e perspectivas.

Na disciplina de História, as ações propostas, organizadas com base nas discussões do New London Group, tiveram como principal objetivo a conceptualização do termo manifestação. A primeira tarefa realizada, chamada de sensibilização, pressupunha a divisão dos alunos em grupos e foi iniciada com o uso de múltiplas mídias (notebook, celular, caixas de som, data show etc.) para a exibição de um vídeo. Tratava-se de um vídeo produzido por integrantes do grupo com um sequenciamento de imagens estáticas com efeito sonoro. As imagens selecionadas mostravam situações de violência física ou moral provocadas por preconceito contra cor, gênero, origem ou aparência física e por negligência e falta de solidariedade em serviços públicos como transporte e saúde. Duas perguntas que avaliavam o sentimento dos alunos frente às situações apresentadas foram feitas com o objetivo de fomentar a reflexão e disparar a discussão:

Observe as imagens e reflita sobre as situações a seguir. Responda:

1. O que elas trazem a sua mente?
2. Como você se sente em relação a elas?

Com o intuito de ampliar essa discussão, os alunos receberam uma lista impressa de situações que complementavam as que apareciam no vídeo, tais como: (1) Alunos fazem bagunça e a escola cancela a aula de educação física e (2) Polícia para grupo de alunos, mas revista apenas dois que são negros. Foram apresentados três novos questionamentos, a fim de levar os alunos a refletirem sobre os modos como agiriam diante das situações e como, em conjunto, poderiam solucionar um dos problemas escolhidos por eles.

Na segunda tarefa de História, para a construção do conceito de manifestação, os alunos foram divididos em grupos de no máximo seis participantes e cada um deles recebeu um conjunto de mídias (notebook, jornal, revista, livro, músicas e vídeos) que retratavam tipos distintos de manifestações ligadas a questões religiosas, políticas, entre outras, como, por exemplo, nazismo e fascismo, ditadura militar no Brasil, Primavera Árabe e Primavera Brasileira. Eles foram, então, convidados a criar um conceito de manifestação conjuntamente, apoiados nos materiais observados para, posteriormente, apresentá-lo aos colegas, em sala, pela postagem em uma plataforma digital. Na proposta, os alunos foram chamados a justificar suas escolhas e a ilustrar o conceito produzido utilizando trechos de textos, imagens, músicas etc., oferecendo suporte contextual do momento histórico, cultural e social ao qual a manifestação se refere pelo uso de múltiplas mídias e modos de expressão.

Na área de Língua Portuguesa, o objetivo foi reconhecer e avaliar criticamente o contexto de produção e circulação de notícias e reportagens. Com base nas orientações de Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2007), algumas expectativas de aprendizagem foram incluídas, como: a) relacionar a notícia ou reportagem ao seu contexto de produção; b) estabelecer conexões entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores; c) estabelecer relação entre título ou subtítulo e d) recuperar informações explícitas.

Na primeira tarefa, os participantes foram questionados sobre onde estavam no dia da manifestação, o que estavam fazendo e se foram ou não afetados por ela. Na sequência, o material propunha a apresentação de dois vídeos que retratavam os acontecimentos ocorridos em São Paulo, um da *Globo News* e outro da *Record* (Cidade Alerta), e o subsequente preenchimento de um quadro comparativo entre eles, contendo as seguintes variáveis: canal de TV, momento de apresentação da notícia, tema, conteúdo focalizado e apresentadores da notícia.

Em seguida, foi proposto que os alunos assistissem aos vídeos novamente e participassem de discussões em grupos. Para fomentá-las, foram apresentadas algumas perguntas que os convidavam a retomar os efeitos de sentido dos vídeos e suas implicações para a compreensão dos espectadores, após análise dos elementos multimodais utilizados nas coberturas (linguagem verbal oral e escrita, imagens estáticas e em movimento, enquadramento, tom de voz, sons de fundo, escolhas lexicais, foco da câmera etc.). A tarefa solicitava também que os participantes identificassem elementos que não haviam sido incluídos nos vídeos (depoimentos de participantes, pessoas com opiniões divergentes etc.) e analisassem que tipo de impacto tais ausências poderiam trazer.

Na segunda parte da tarefa, foi proposto que os alunos lessem uma reportagem retirada de um site e, por meio da leitura, analisassem e comparassem a maneira como o mesmo assunto foi tratado em mídias e modalidades diferentes. Para tanto, foi preciso articular elementos para o alcance da percepção diferenciada de cada veículo frente a um único fato, ou seja, a multiculturalidade.

Para a disciplina de Ciências, duas aulas foram pensadas com base na discussão das notícias veiculadas nos jornais e revistas (impresso ou digital) sobre a possível ação do vinagre como substância neutralizante dos efeitos do gás lacrimogêneo utilizado nas manifestações. Diversos tipos de imagens como fotografias de época, charges e desenhos também foram selecionados para a explicitação do tema. Propôs-se, também, a utilização de experimentações práticas que colaborariam com as diversas maneiras de se representar e tentar compreender o assunto tratado de forma crítica e reflexiva.

A partir de uma situação-problema, “os transtornos provocados pelas manifestações”, elaborou-se uma tarefa de matemática para que os alunos analisassem tabelas e gráficos com menções a possíveis impactos que o desenrolar do movimento repercutiu na cidade, com ênfase na divulgação conflitante do número de participantes por diferentes organizações. A ideia era problematizar a complexidade e os interesses implicados nesse cálculo e propor que os alunos o realizassem. Para isso, teriam que fazer uma consulta ao site da Companhia de Engenharia de Tráfego (CET), pois, a partir dela, teriam acesso a um boletim técnico emitido pela própria companhia de tráfego, descrevendo as dimensões da via em questão. Com base nas informações coletadas, realizariam cálculos e estimativas. Por restrições de tempo, as tarefas planejadas para as disciplinas de Ciências e Matemática não chegaram a ser vivenciadas no encontro.

A proposta final da unidade didática foi a criação de uma performance. Para a realização da tarefa, os alunos falariam de problemas de sua escola, comunidade ou sociedade mais ampla (expressos em notícias recentes nos jornais, por exemplo) e discutiriam se desejavam posicionar-se frente a eles e como poderiam fazê-lo. Em grupos, pensariam em formas de ação a serem assumidas e planejariam performances de manifestação, referentes a alguma situação problema.

Ao longo de toda a performance de execução da unidade, a proposta era questionar os alunos ao máximo e tentar fazer com que todos participassem dando suas opiniões e possibilitando que diferentes ideias fossem compartilhadas para que pudessem perceber que não existe uma opinião única, mas um conjunto de opiniões diferentes, a multiculturalidade. A escolha do uso de diversos modos e mídias e do trabalho com as diferentes áreas possibilitou que fossem construídas posições distintas com base em sentidos apresentados de múltiplas maneiras.

Assim, foi possível perceber a tentativa de desencapsulação da aprendizagem escolar, já que seus limites são agora transpostos pelos conteúdos trabalhados em várias áreas. No entanto, para que a discussão da proposta do trabalho esteja completa, é preciso ainda explicitar como o uso dos pilares dos Multiletramentos foram trabalhados a partir

dos movimentos pedagógicos propostos pelo New London Group. Para tanto, a seguir, serão analisadas tarefas específicas, selecionadas para exemplificar cada um desses movimentos.

3.2 Os Movimentos pedagógicos na Unidade Didática

No desenrolar de toda a unidade, a preocupação e a intencionalidade em trabalhar com os movimentos pedagógicos (prática situada, instrução evidente, enquadramento crítico e prática transformada) foram marcantes. Isso pode ser observado em alguns exemplos selecionados a seguir.

Prática Situada

Com o intuito de romper com práticas rotinizadas que veem nos conhecimentos científicos uma fonte de verdades absolutas que desconsideram os conhecimentos cotidianos dos alunos, consequentemente distanciando a escola da “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 1945-46/2007), os pesquisadores apoiaram-se no componente prática situada para planejar a unidade didática. Este componente pressupõe que alunos e professores vivenciem uma imersão em práticas significativas e relevantes em suas comunidades, compreendendo a importância da multiculturalidade para a produção de conhecimento.

A unidade didática produzida pelos pesquisadores foi iniciada com uma aula de sensibilização conduzida pelo professor de História. A aula teve por objetivo sensibilizar o grupo para o tema manifestações, partindo de situações cotidianas. A importância de contextualizar os temas discutidos nas aulas, aproximando a escola do mundo experiencial dos alunos, pode ser observada na construção do próprio objetivo.

Esta aula foi composta por duas tarefas. Na primeira delas, os alunos foram convidados a assistir a uma projeção de imagens que representavam diferentes cenas de violência. O professor conduziu a discussão buscando questioná-los, ao máximo, e tentando fazer com que a maioria dos alunos participasse. Na segunda, a turma foi dividida em grupos de cinco alunos que foram orientados a ler uma lista de situações cotidianas, também relacionadas à violência, e a escolher uma delas para discussão, com base nas perguntas feitas na proposta.

Na tarefa 1, depois que observaram as imagens, o professor conduziu a discussão a partir das questões: “*O que elas trazem à sua mente?*” e “*Como você se sente em relação a elas?*”. Construídas com pronomes interrogativos “*O quê*” e “*Como*”, e expandidas pela mediação do professor para que os alunos aprofundassem seus pontos de vista e entrassem em contato com os pontos de vista de outros alunos, a turma teve a oportunidade de refletir acerca do tema e de apresentar suas impressões e opiniões sobre o que foi mostrado, ampliando seus conhecimentos. Ao fazer novos questionamentos, o professor assumiu o papel de um *expert* que guia os alunos e serve como um mentor para sua aprendizagem (NEW LONDON GROUP, 1996/2000), colaborando para a criação de zonas de possibilidades nas quais os sujeitos têm oportunidade de entrar em contato com um número maior de sentidos/culturas.

A tarefa 2 começou com a questão “*Se vocês estivessem em uma dessas situações, como lidariam com ela?*”. Retomando a tarefa 1, esse questionamento criou uma situação hipotética materializada no uso do conectivo “*se*” e fez com que os alunos ponderassem ações na vida real. Em seguida, os participantes escolheram uma das situações que remetiam à violência e, em seus grupos, discutiram como poderiam tomar atitudes coletivas para lidar com tais situações. Fazer com que os alunos reflitam sobre modos de solucionar problemas de

forma coletiva aproxima a escola de sua identidade como formadora de cidadãos que compreendem e intervêm em sua comunidade, agindo em prol do bem comum, de maneira responsável, ética e justa.

Por fim, os alunos responderam a pergunta: “*Como a discussão sobre essas situações se relaciona aos eventos recentes que têm ocorrido no Brasil?*” Diferentes situações foram apresentadas pelos pesquisadores: 1) Alunos fazem bagunça e escola cancela a aula de educação física; 2) Aluno respondeu uma questão de prova que não foi aceita, pois não era exatamente aquilo que o professor gostaria que tivesse sido respondido; 3) Polícia para grupo de alunos, mas revista apenas dois que são negros; e 4) Aluno fala com sotaque diferente em sala de aula e professora e colegas fazem piada pelo fato de ser nordestino.

A questão, introduzida pelo pronome interrogativo “*Como*”, criou uma nova zona de possibilidades na qual os alunos tiveram que retomar as discussões feitas e relacioná-las aos eventos que estavam acontecendo no Brasil – as manifestações motivadas pelo aumento das passagens de ônibus. Esse movimento mostra uma aproximação dos conteúdos culturais e do currículo escolar, construindo relações que servem de estruturação do conhecimento científico com base na realidade. Pode-se observar que o assunto focal da unidade didática não foi apresentado aos alunos por uma explicação ou teorização. Foi criada uma aula de sensibilização na qual eles tiveram a oportunidade de fazer conexões entre os conteúdos estudados na escola e as experiências práticas dentro e fora dela. Desse modo, foram abertos espaços para a desencapsulação do currículo e do ensino-aprendizagem, possibilitando a relação do conteúdo escolar discutido na escola com a vida fora dela, o que caracteriza um movimento de prática situada.

Instrução Evidente

A organização da unidade didática também procurou valorizar os conceitos científicos construídos historicamente e organizados nas disciplinas específicas. Pautou-se no movimento da instrução evidente para assegurar que os participantes pudessem construir, com profundidade, conhecimentos das áreas que integram o trabalho, relacionando-as de forma criativa. Tal movimento está organizado por procedimentos de observação, descrição, categorização, análise, generalização, sistematização e comunicação que, realizados de forma colaborativa, conduzem a uma construção informada, não alienada dos conceitos estudados. A participação efetiva nesse processo de produção de conhecimento permite aos alunos não só atribuir sentido aos conceitos trabalhados, mas também, e principalmente, aos meios e as práticas que o levaram a atribuir-lhes tal sentido. Esse modo de instrução promove desenvolvimento de uma metalinguagem nas áreas de conhecimento.

Para exemplificar um movimento pedagógico que privilegiou a instrução evidente, podemos citar uma tarefa proposta na disciplina de História. Nela, os alunos foram orientados a construir coletivamente o conceito de manifestação pela observação, análise e reflexão de diferentes manifestações populares no Brasil e no mundo ao longo da história, divulgadas em diferentes mídias de diferentes modos. A proposta sugeria que os participantes, organizados em grupos, lessem e observassem revistas, livros, fotos, reportagens, entre outros, buscando elementos comuns que lhes permitissem construir uma definição e ilustrar o conceito de manifestação. Os participantes receberam a seguinte comando:

Na aula de Língua Portuguesa, discutimos sobre situações de nosso dia a dia e sobre as manifestações acontecidas no Brasil recentemente. Agora vamos ver manifestações que ocorreram em outros momentos e locais. O desafio do seugrupo é:

3. *Observar* as características comuns dos diferentes eventos históricos fornecidos ao seu grupo.

4. *Construir* uma definição do que seja manifestação para postar na plataforma digital, com base nessas características.
5. *Selecionar* exemplos para *ilustrar* sua definição e características centrais.

A fim de realizar a tarefa, os participantes exploraram em seus grupos os diferentes textos, imagens, vídeos e reportagens selecionados para eles e elencaram os elementos multimodais presentes neles, atribuindo-lhes sentido. Uma grande variedade de materiais foi coletada e escolhida para essa tarefa. Um computador por grupo foi disponibilizado para que os participantes pudessem também buscar outros recursos, caso necessitassem. Ao final, os grupos apresentaram aos outros suas definições e ilustrações, de modo a explicitar o conhecimento produzido no processo. Os membros dos outros grupos puderam, então, buscar elementos de similaridade e diferença entre as definições apresentadas.

O desafio da proposta na disciplina foi a produção do próprio conceito histórico de manifestação. A não apresentação pelo professor de um conceito cristalizado a priori já aponta para uma tentativa de desencapsulação da aprendizagem escolar. As ações propostas na tarefa – *observar, construir, selecionar e ilustrar* – conduzem à produção de conhecimento, no caso, o conceito de manifestação, por meio da análise de objetos/produtos do mundo real. A negociação de decisões e sentidos, instaurada pelo trabalho em grupo, permitiu que os conhecimentos fossem debatidos, questionados, colocados à prova, num processo constante de aproximação de conceitos colaborativamente construídos. A memorização alienada de conceitos pré-concebidos deu lugar à produção sistemática, consciente e informada de conhecimentos novos, que englobaram, ampliaram e reorganizaram os conhecimentos prévios dos participantes. A linguagem não comunicou só os resultados dessa produção, mas também as especificidades do processo em si, possibilitando uma metalinguagem que repertoria práticas futuras de produção de conhecimento nessa ou em outras áreas.

Enquadramento Crítico

O enquadramento crítico pressupõe criar contextos que envolvam os alunos não só no domínio da prática, como também no controle e compreensão intencional de um questionamento crítico dos interesses envolvidos no processo comunicativo quanto a questões históricas, sociais, culturais e políticas. Era, assim, objetivo dos pesquisadores propor nas diferentes disciplinas tarefas que envolvessem um posicionamento crítico dos participantes. A proposta a seguir revela essas questões:

Assista *novamente* ao vídeo 1 e *discuta*, em pequenos grupos, as seguintes questões.

- a) Qual a *posição* do ministério público, do governador, do prefeito, dos participantes das manifestações e da população em geral em relação às manifestações, segundo o que foi apresentado na reportagem?
- b) Qual a *avaliação do canal* sobre as manifestações de 11/06? Que *elementos* foram usados para reforçar essa perspectiva?
- c) *Discuta* o uso das *expressões*: “de um grupinho”, pelo *governador*, “cumprindo rigorosamente”, pelo *prefeito*, e “abuso ao direito”, pelo *ministro da justiça*.

A proposição acima criou um contexto para que os alunos exercessem seu papel de cidadãos para refletir e avaliar as diversas posições políticas e de poder dos atores das manifestações: povo, representantes públicos do Estado de São Paulo, da Prefeitura e do Ministério da Justiça, bem como da própria emissora. As questões propiciaram aos participantes transitar entre elementos multimodais para compreender e avaliar criticamente

tais posicionamentos e questões de poder evidenciados pelas imagens e discursos, presentes ou omitidos, referentes às escolhas da emissora. Assim, essa proposição foi organizada para contextualizar o posicionamento crítico do aluno frente a sistemas de poder, ideologia, política e valores presentes nas experiências e nos discursos das pessoas, bem como da emissora. Isso se evidencia nas escolhas lexicais presentes nas perguntas – “qual a posição”; “qual a avaliação”; “que elementos” – e na comanda “discuta o uso das expressões”. A consecução da tarefa envolveu uma cuidadosa análise do vídeo para a retomada das características verbo-visuais que revelavam as escolhas feitas e os interesses que as apoiavam. A questão *c* iluminava alguns desses elementos – o uso das expressões do diminutivo, com tom pejorativo; o uso do advérbio de modo *rigorosamente*; o uso da expressão “abuso ao direito” – escolhas que reforçaram o posicionamento político do prefeito acerca da impropriedade da manifestação.

Prática transformada

Considerando que a prática transformada vai além da simples articulação, compreensão e crítica, envolvendo a criação reflexiva e implicada dos alunos no processo de produção de significados novos e de novos futuros, um dos objetivos dos pesquisadores era propor, nas diferentes disciplinas, ações transformadoras que levassem os alunos a assumirem um papel e a atuar sobre o contexto.

Isso pode ser ilustrado por uma tarefa de Matemática:

Redija uma breve notícia radiofônica *comunicando* os dados que você *obteve* com os cálculos e/ou fontes acima. Prepare-se para lê-la para seus colegas. Peça que eles *avaliem* o efeito de sentido que sua seleção de dados *promove*.

Na proposição, o aluno seria chamado a redigir uma notícia radiofônica, portanto integrando características multimodais, ligando som e texto. Para realizar tal performance, o aluno precisaria integrar o que aprendeu sobre notícias e os efeitos de sentidos proporcionados por certas escolhas enunciativas, discursivas e linguísticas de forma a apresentar dados matemáticos. De forma crítica, o aluno sugeriria que seus colegas avaliassem o efeito de sentido criado pelo modo como comunicou cálculos e fontes utilizados. A combinação dos verbos *redigir*, *comunicar*, *obter*, *avaliar* e *promover*, destacados nas instruções, parece apontar para a necessária integração de conteúdos conceituais e procedimentais das áreas, assim como para a atuação concreta do aluno sobre os saberes que está construindo a partir dos dados que colhe no mundo e dos significados que deseja construir sobre eles. Com isso, os alunos têm a chance de extrapolar os muros das áreas e também dos universos limitados das respostas e perguntas pré-estabelecidas. Não há como prever que efeitos de sentidos os alunos desejarem construir e como pretendem transmiti-los. A multiplicidade de possibilidades de construção abre espaço para a produção criativa, em oposição a reproduções pré-estabelecidas, permitindo a desencapsulação da aprendizagem centrada no conhecimento escolar apenas.

Outro exemplo de prática transformada é revelado na proposta de tarefa que remetia à vida cotidiana dos alunos. Nessa proposta, os alunos falavam de problemas de sua escola, comunidade ou sociedade mais ampla (expressos em notícias recentes nos jornais, por exemplo) e discutiam se e/ou como desejavam posicionar-se frente a eles. Em grupos, pensaram em formas de ação a serem assumidas e planejaram uma *performance* de manifestação, referente a alguma situação problema. Vale ressaltar que, nessa tarefa, o aluno precisou posicionar-se primeiramente sobre a possibilidade de manifestar-se ou não. O ato de fazer escolhas, recorrente na atividade humana, é constantemente obscurecido nas propostas didáticas dentro dos muros

da escola. Nesse caso, essa discussão passou a fazer parte também do quadro de perspectivas da tarefa e do que os alunos precisavam debater como parte da aula. As escolhas esclarecidas, como as que aparecem na proposta, expressam posicionamento político e compreensão de suas consequências. Por isso, orientam os sujeitos para a prática da cidadania.

Após as várias discussões em aulas de História, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, as possibilidades temáticas e as perspectivas para manifestações são inúmeras, inclusive a não manifestação. Nesse sentido, a proposta oferece uma oportunidade de avaliação situada dos aprendizes não apenas sobre o que aprenderam ou como aprenderam, mas também para que aprenderam. Novas práticas imbuídas de valores vão se tornando possíveis a eles e novas possibilidades de escolhas multiculturais também. Concordando com Cope e Kalantzis (2000), em uma prática situada, alunos e professores atravessam as barreiras encapsuladoras impostas pelos padrões expressos que a escola formalmente nos impõe para se tornarem *designers* de futuros.

4 Considerações finais

Este artigo descreveu a produção de uma unidade didática utilizada no segundo encontro do projeto *DIGIT-M-ED Brasil*, buscando a desencapsulação da aprendizagem escolar. Tal unidade didática foi pensada para criar um contexto em que os papéis de aluno e professor, bem como o da escola, fossem entendidos como essencialmente políticos e inseparáveis dos movimentos de tensão, conflito e superação que organizam as relações nos contextos sócio-histórico-culturais da vida escolar, em sua relação com a vida fora dela, e que são, de fato, possibilitadores de aprendizagem e desenvolvimento e de constituição da cidadania crítica e responsável.

Essas ideias organizaram todo o trabalho pensado para o segundo encontro. Cada tarefa proposta foi pautada em reflexões sobre a multiculturalidade, a multimídia e a multimodalidade, assim como os movimentos de prática situada, instrução evidente, enquadramento crítico e prática transformada. A unidade didática que descrevemos e analisamos neste artigo revela nosso objetivo em criar um ambiente crítico-colaborativo que envolvesse todos os participantes do projeto e promovesse transformações nos papéis do aluno, do professor, da linguagem e do conhecimento. As tarefas criadas foram pensadas para que os participantes se envolvessem em diferentes modos de significar, em práticas que enfocassem diferenças culturais e linguísticas, acontecimentos, eventos do dia a dia da vida profissional, cívica e particular num mundo globalizado. Em suma, almejou-se a criação de práticas que estabelecessem uma relação entre a escola e a vida fora dela, possibilitando o rompimento de metodologias que criam currículos de ensino que desconsideram questões sócio-histórico-culturais e políticas presentes na vida e ausentes nas discussões que ocorrem na escola.

Retomando os exemplos das tarefas das diferentes disciplinas pensadas com base na proposta didática do New London Group, pode-se compreender que elas possibilitaram aos participantes a experiência, a conceptualização, a análise e a apropriação do conhecimento, construído de forma integrada, estabelecendo uma relação entre a escola e o mundo globalizado. Trata-se, assim, de uma proposta com foco no envolvimento crítico-reflexivo de alunos e professores nas salas de aula e fora delas, em que alunos são inseridos em um contexto em que são solicitados a tomar decisões e emitir pontos de vista com sustentação sobre temas do conteúdo escolar de suas séries.

Esta proposta foi pensada para construir na escola um contexto em que alunos e professores possam agir colaborativamente como formadores na organização e condução de uma unidade didática para apropriação, análise e expansão de conceitos considerados

importantes pelo currículo escolar, isto é, conceitos que enfoquem a realidade social e histórica mais ampla e consideram diversas práticas sociais e questões políticas. Em outras palavras, o que propomos é uma prática pedagógica crítico-colaborativa em que se valorize a dúvida, a realidade, a divergência, a diversidade, o questionamento das certezas e incertezas, os conteúdos naturalizados, prontos e dados como certos. Assim, poderíamos, de fato, alcançar a desencapsulação da aprendizagem escolar e possibilitar uma relação entre aprendizagem e constituição de cidadania crítica e responsável.

Referências

- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge, 2000.
- EDWARDS, A. Let's get beyond community and practice: the many meanings of learning by participating. In: **The Curriculum Journal**, 16(1), 53-69, 2005.
- _____.; MACKENZIE, L. Steps towards participation: The social support of learning trajectories. In: **International Journal of Lifelong Education**, 24(4), 282-302, 2005.
- ENGESTRÖM, Y. (1999). Non scholaesed vitae discimus: como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.
- ENGESTRÖM, Y. The future of activity theory: a rough draft. In: SANNINO A., DANIELS, H. e GUTTIÉRREZ, X. **Learning and expanding with activity theory**. Cambridge University Press. 2009.
- ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. **Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges**. Educational Research Review, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. 5a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. (1999) Impossível existir sem sonhos. In: FREIRE, A. M. A. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001. (original: FREIRE, P. Contribuir para a história).
- HOLZMAN, L. **Vygotsky at work and play**. New York: Routledge, 2009.
- JEWITT, C. (ed.). **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. London: Routledge, 2009.
- KALANZIS, M.; COPE, B; CHAPPELLE, A. **Multiliteracies in Education**. The Encyclopedia of Applied Linguistics. Blackwell Publishing Ltd, 2013.
- KONTOPODIS, M. Neoliberalism, **Pedagogy and Human Development: Exploring Time, Mediation and Collectivity in Contemporary Schools**. London and New York: Routledge – Taylor & Francis, 2012.
- LIBERALI, F. C. Researchers Learning by Intervention Research: The "Acting-as-Citizens" Program as a Joint Production Between Researchers and Deprived Communities in São Paulo. In: KONTOPODIS, Michalis (Ed.) (Org.) **Culture and Emerging Educational Challenges: A Dialogue with Brazil/ Latin America (International Cultural-historical Human Sciences - ICHS)**. 1ed. Berlim: Lehmanns Media, 2009, v. 30, p. 75-96.
- _____.; SANTIAGO, C. Atividade Social e Multiletramentos. In: LIBERALI, F. C. Inglês: **Linguagem em Atividades Sociais**. São Paulo: Blucher, 2016. (prelo)

_____.; SANTOS, I. S.; LEMOS, M. F. A pesquisa crítica de colaboração (PCCol): diálogos em construção. In: SANTOS, I. S.; MICARELO, H.; LOPES, J. J. M. (Org.). **Itinerários Investigativos: infâncias e linguagens**. 1Ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012, v. 1, p. 95-113.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa Crítica de Colaboração: Escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 13-40, 2011.

MARX, K; ENGELS, F. (1945-1946). **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2006.

NEWMAN F; HOLZMAN L. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **La cultura en La sociedad neoliberal**. 2 Ed. Madrid: Morata. 1998.

RESNICK, L. B. Learning in school and out. **Educational Researcher**. v. 18, n. 4, p. 5-7, 1987.

ROJO, R, (Org). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICS**. Parábola, 2013.

SÃO PAULO. **Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem (Ensino Fundamental)**, 2007.

THE NEW LONDON GROUP (1996) A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. IN: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. New York: Cambridge. p. 9–37, 2000.

TORRES SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre, 2003.

VYGOTSKY, L. S. (1934). Pensamento e palavra. In: **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. Martins Fontes: São Paulo, 2005.

_____. (1935) **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

Recebido em 02/09/2015

Aceito em 03/01/2016