

CONSTRUIR O INÉDITO VIÁVEL EM MEIO A CRISE DO CORONAVÍRUS – LIÇÕES QUE APRENDEMOS, VIVEMOS E PROPOMOS

Fernanda Coelho Liberali

INTRODUÇÃO

Sim. Vivemos em tempos difíceis. Sim. Essa doença – covid-19 – nos pegou despreparados e muitas medidas tomadas parecem estar aquém do que seria necessário para garantir vida, além de saúde. Qual o papel da educação neste contexto? Como agem professores, coordenadores, diretores, alunos, pais neste momento? Como o desespero aliado ao despreparo nos impulsiona ao inédito viável? Que princípios guiam nossas decisões quando as situações limítrofes são nunca dantes imaginadas? Que valores pautam nossas escolhas quando os eventos dramáticos são muito mais dramáticos do que o que havíamos pensado? Que usos damos ao nosso patrimônio vivencial? Como construímos patrimônio vivencial no caos? De que forma, em meio à crise, efetivamente colaboramos? Como ser críticos em meio ao desespero e desamparo? Como seguir em frente?

2. QUAL O PAPEL DA EDUCAÇÃO NESTE CONTEXTO?

A crise do coronavírus surgiu entre nós, principalmente no Brasil, em meio a um contexto que Mbembe (2016) chamou de necropolítica¹, ou seja, o poder dos governos de decidir quem viverá e quem morrerá e de que forma os farão. Partindo de uma leitura da política como o trabalho da morte, o autor explica que a soberania expressa o direito de matar. Nesse sentido, a ideia de vida e de segurança se torna um imaginário da soberania. Além disso, implica a ideia da ligação entre suicídio e homicídio unidos em um único ato, como no caso de homens bomba ou, atualmente, em ações de não distanciamento social que colocam em risco a vida própria e dos demais. Nessa relação, constrói-se uma visão de que morrer poderia ter um caráter de transgressão.

Certamente, o coronavírus não é uma fabricação para gerar a morte, mas sua existência entre nós contribui para promover o interesse da destruição máxima de pessoas e da criação de “mundos de morte” e de formas de existência social, que conferem às pessoas o status de “mortos-vivos”, conforme explicou Mbembe (2016). A ideia de que “Alguns vão morrer? Vão morrer. Lamento, essa é a vida”, expressa pelo presidente brasileiro², serve para exemplificar o tipo de necropoder, discutido por Mbembe (2016). Isso se reforça quando, a cada dia, as notícias nacionais e internacionais

1 TEMÁTICAS | ACHI L LE MBEMBE Arte & Ensaios | Revista do PPGAV/EBA/UFRJ | n. 32 | dezembro 2016

2 <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/thiago-amparo/2020/03/idosos-nao-saodescartaveis.shtml>

mostram que o vírus não mata em igual proporção ricos e pobres³, devido às condições sociais e econômicas que não oferecem aos mais pobres acesso aos bens para sua recuperação. Dados sobre a cidade de São Paulo, divulgados em 18/04/2020, por exemplo, revelam que há mais caso em distritos mais ricos da cidade, porém há mais mortes entre os distritos mais pobres.

A ideia de que certos humanos podem ser descartados desmascara a desigualdade social, econômica, cultural e política que assola nossa realidade e que se escancara com a chegada da covid-19. O mesmo processo parece se expandir para educação. Com o decreto de distanciamento social, como forma fundamental para segurar o crescimento de casos e demandas por atendimento nos hospitais, as atividades escolares assumiram a forma remota. No entanto, nesse âmbito, podemos perceber também o necropoder que gera a necroeducação. Enquanto alguns alunos da rede privada passaram a ter acesso a toda forma de atividades, por múltiplas plataformas e aplicativos remotos, com professores trabalhando a exaustão para contribuir com um padrão de qualidade e expectativas altíssimas em pouco espaço de tempo, alunos de redes públicas, locais remotos ou mesmo contextos mais empobrecidos foram deixados a viver a morte-em-vida, expressa por Mbembe (2016).

Para muitos alunos das comunidades mais pobres, com dificuldade de acesso à alimentação e com seus pais ainda necessitando trabalhar, a realidade se concretizou ou no apoio de avós e vizinhos ou no abandono em cuidado próprio ou de irmãos mais velhos. Com acesso restrito ou nulo à internet, poucos conseguem realizar as propostas feitas pelos governos para suprir a ausência de aulas presenciais. Neste contexto, qual o papel da educação?

3. COMO O DESEPERO ALIADO AO DESPREPARO NOS IMPULSIONA AO INÉDITO VIÁVEL?

Situações-limites, colocadas pela realidade imediata, podem imobilizar os sujeitos. Nesse momento, as chances para isso são inúmeras, uma vez que não há experiências anteriores com situações como a colocada pela covid-19. Nosso despreparo frente a isso parece gerar a sensação de total inutilidade e inevitável fracasso ou destruição. Contudo, a proposta de Freire (1970/1987) sobre o inédito viável vai justamente nos oferecer uma outra perspectiva. Em nosso tempo, nunca foi tão mandatário pensar em possibilidades para ir além daquilo que conhecemos, daquilo que já vivemos, daquilo que pode ser repetido sem reflexão. A situação que vivemos exige que nos coloquemos frente ao contexto com nossa história como uma ferramenta para criar o possível.

Nossa resposta ao mundo, neste momento, prescinde de criar bases para ir além de nós mesmos e de nossas limitações, sem jamais desprezar as forças que atuam na contramão de nosso fazer: sem ingenuidade de pensar que temos o poder ilimitado de dar conta de todo o caos que vivemos, mas com a energia criativa para pensar em formas e arranjos que nos levem além do que já foi experimentado. E essa possibilidade de reestruturação da própria existência frente a situações limites é nossa marca de humanidade, nossa força de nos manter em existência, como sugeria Espinosa (1677). Nessa direção, o processo de imersão na realidade como ela se configura, e não como a imaginamos ou gostaríamos que fosse, se faz fundamental. Essas imersão e compreensão de nossas

3 <https://noticias.uol.com.br/colunas/leonardo-sakamoto/2020/03/15/coronavirus-nao-prefere-pobre-ou-rico-mas-governos-e-suas-politicas-sim.htm> e <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2020/04/casos-coronavirus-sao-paulo/>

limitações e potencialidades permitem a análise mais crítica do que sabemos e podemos realizar de concreto.

Em termos educacionais, a experiência como professora universitária, formadora em contextos mais diversos e o contato com educadores de vários lugares do mundo têm mostrado o esforço para viver essa situação limítrofe e criar o inédito viável. Dentre muitas situações limítrofes, um exemplo de criação de inédito viável foi o do grupo de professores e gestores de um centro de educação de jovens e adultos que, ao retomar suas possibilidades e com limitado acesso a seus alunos brasileiros e haitianos, organizou uma ação entre os professores, que telefonaram para cada um de seus quase 1600 alunos na tentativa de conhecer suas reais condições para aprendizagem remota.

Diante das respostas alcançadas e reconhecendo a situação de precariedade e de fome de um grande número das famílias dos alunos da escola, os professores, com apoio de seus amigos e conhecidos, organizaram uma coleta de cestas básicas para serem distribuídas de forma imediata aos alunos com mais necessidades. Essa ação não estava na proposta inicial de contatar os alunos e entregar os materiais impressos e instruir sobre materiais digitais para uso em aprendizagem remota. Porém, a imersão na realidade permitiu a percepção da real demanda dos alunos. Com isso, uma solução inédita e imediata foi criada para que outras possibilidades possam surgir.

Assim, diante da necropolítica que invisibiliza as reais condições de vida de alguns, uma educação libertadora busca evitar uma necroeducação, que apenas se apoia em oferecer o igual aos diferentes, aos que vivem contextos de morte. **Nessa situação, o papel da educação é buscar a vida, para então, buscar o ensino-aprendizagem.**

4. QUE USOS DAMOS AO NOSSO PATRIMÔNIO VIVENCIAL? COMO CONSTRUÍMOS PATRIMÔNIO VIVENCIAL NO CAOS?

O patrimônio vivencial (MEGALE; LIBERALI, 2020), que parte dos conceitos de repertório (BUSCH, 2015; BLOMMAERT, 2010), de patrimônio de conhecimento⁴ (HOGG, 2011; MOLL et al., 1992) e de vivência⁵ (VYGOTSKY, 1994; VYGOTSKY, 2010), pode ser compreendido como o conjunto de recursos acumulados a partir de eventos dramáticos vividos com o outro. Esses recursos se materializam (ou não) nos meios pelos quais os sujeitos interagem com o mundo e compreendem aspectos linguísticos, culturais, emocionais e sociais. O conceito permite considerar as múltiplas formas de ser, agir e sentir dos sujeitos ao longo de suas experiências e os modos como essas formas podem ser ampliadas, transformadas, aplicadas, criticadas em novas experiências.

A crise da covid-19, que suscita a criação do inédito viável, depende da forma como são acionados e desenvolvidos os patrimônios vivenciais de cada um. Em face das demandas impostas por essa realidade, é necessário potencializar os sujeitos. Assim, a busca por trabalhar com uma diversidade de saberes e modos de existir se faz mandatária. A combinação dos vários patrimônios vivenciais dos educadores parece ter sido essencial para que novas criações sejam realizadas. Por exemplo, em escolas que têm conseguido utilizar várias plataformas para promover processos de

4 Tradução livre de “funds of Knowledge”.

5 Tradução do russo “perejivanie”.

ensino-aprendizagem, a valorização dos conhecimentos de diferentes agentes escolares, das experiências dos pais, do conhecimento dos alunos, professores e pais sobre aparatos digitais, as potencialidades dos próprios aplicativos, as trocas de experiência vêm criando um contexto de aprender com o outro e de criar tarefas de formas muito diversas do que aquelas usualmente conhecidas dentro das salas de aula.

Como relatado por Janoni dos Santos (neste livro), partindo de uma experiência comum de alunos e professora com o uso do *Facebook*, os participantes da escola criaram a “Quarentemática” para *lives* interativas. Nessa direção, a escola também usou a plataforma como meio de divulgação de informações e de solicitações. A combinação das vivências de educadores, pais e alunos no *Facebook* parece que tornou o uso dessa plataforma uma experiência relevante para a manutenção das relações entre alunos e professores, ainda que o acesso não seja amplo e a conexão nem sempre seja possível.

Igualmente, Megale e Nunes (neste livro) abordam como suas vivências anteriores com o ensino do debate em aulas de inglês, unidas a seus conhecimentos sobre as plataformas digitais disponibilizadas pelas escolas e outras conhecidas pelos educadores, permitiram reconstruir as experiências de aprendizagem de seus alunos. As novas propostas de aprendizagem oferecem aos aprendizes desafios também novos e que podem ampliar suas vivências.

A forma de construir as experiências permite visualizar a construção do inédito viável a partir dos patrimônios vivenciais de cada um dos envolvidos. A luta contra a necroeducação, nesse caso, envolve superar padrões de aprendizagem alienantes que, muitas vezes, marcam as formas de aprendizagem a distância. Mesmo em escolas privadas nas quais o acesso aos meios digitais é facilitado, nem sempre a forma de ensino-aprendizagem privilegia o dessilenciamento e a construção crítica dos alunos. Ao contrário, formas de ação reprodutivas parecem ser o padrão.

5. DE QUE FORMA, EM MEIO À CRISE, EFETIVAMENTE COLABORAMOS PARA UMA FORMA DE EDUCAÇÃO MAIS LIBERTADORA? COMO SER CRÍTICOS EM MEIO AO DESESPERO E DESAMPARO?

Como já apresentei, a crise que vivemos parte de um problema de saúde, mas se amplia por uma questão socioeconômica. Nesse enquadre, é reforçada por uma necropolítica em que a destruição de alguns é compreendida como parte do processo em desenvolvimento. A política, como diz Sousa Santos (2020, p. 10), “deveria ser a mediadora entre as ideologias e as necessidades e aspirações dos cidadãos” parece deixá-los ao abandono. E é essa mesma forma de necropoder, como apontado por Mbembe (2016), que valida princípios competitivos ao buscar uma padronização e homogeneização, cria uma falsa ideia de realidade. Nesse contexto, os diferentes são silenciados e os empobrecidos, principalmente, são aniquiláveis.

Nas escolas, esse processo abre espaço para a “escravização do oprimido” (SOUZA, 2017), ou seja, para seu silenciamento, apagamento, eliminação. Em momentos de crise, esse processo parece ficar ainda mais evidente quando as diferenças econômicas reforçam de forma repugnante as diferenças no acesso aos processos de ensino-aprendizagem. Nesse quadro, a colaboração precisa ser crítica.

A colaboração, caracterizada pelo que Fullan e Hargreaves (2000) denominam de confortável, tende a criar uma ideia de tranquilidade, que, na verdade, contribui para perpetuar desigualdades e formas não transformadoras de agir. Na crise, há uma tendência à criação de uma blindagem às posturas mais críticas e que colocam as diferenças em foco. Essa atitude impede questionamentos e pontos de discordância e silencia os que se sentem oprimidos por posições assumidas como verdades únicas.

A colaboração crítica (MAGALHÃES, 2010, 2014; LIBERALI, 1999, 2013, 2016) oferece espaço para a contradição. Espaços escolares, como já aponte em outras ocasiões, pressupõe ações de compreender, completar, expandir e/ou contradizer os outros. Nesse tipo de colaboração, é preciso que alunos e professores experimentem a tomada de decisões conjuntas (MAGALHÃES 2011), questionando aspectos sócio-histórico-culturais, entrelaçando processos sociais e individuais e construindo, de forma conjunta, novas possibilidades de ser, agir e sentir.

Nessa direção, em meio ao desespero e desamparo, é preciso construir espaços em que as pessoas tenham a possibilidade de falar sobre suas experiências, em que questionamentos amplos sejam feitos, em que possibilidades de trocas sejam criadas, e que a construção do inédito viável se realize como o resultado dessa dialética entre o possível e o restrito. Nessa conjuntura, sem que haja condescendência ou agressões, pais, professores e alunos poderão expor suas possibilidades.

Neste momento, experiências vividas mostram como exigências descabidas de pais, desmandos de governos, impossibilidades socioeconômicas de alunos, falta de formação dos professores, ações guiadas apenas por caráter financeiro em algumas instituições criaram contextos para uma necroeducação, isto é, para uma destruição da potência de existir de pais, alunos, professores, coordenadores, diretores. Por outro lado, também há relatos de movimentos em busca de colaboração crítica. Escolas que, em conexão com os pais, definiram ações e formas de atuar durante a pandemia.

Nessas escolas, alunos, pais, professores e equipes diretivas tiveram conversas por meio de reuniões virtuais, trocas em páginas do *Facebook* e, em alguns casos, até pessoalmente, antes do decreto para fechamento das escolas ser efetivado. Essas conversas, não fáceis e com tensões, criaram condições para que as medidas tomadas possam levar em conta as vozes dos diferentes participantes. O relato, a seguir, mostra como uma gestora de uma escola da rede municipal de São Paulo viveu esse momento de colaboração crítica para superar suas dificuldades.

Quadro 1: Relato de uma gestora da rede municipal de São Paulo

“Essa semana fiquei mais direcionada ao atendimento de minha comunidade. Para quem não sabe sou diretora de uma escola municipal da Zona Leste. Atendemos algumas comunidades muito muito carentes e invisíveis, pois são lugares “escondidos”. Pra acessar esses locais, temos que adentrar vielas e descer ladeiras. Quem passa pela rua não imagina o que se esconde. São morros invertidos. Sendo assim, tomamos a iniciativa de ligar de casa em casa essa semana, tentar trazer o máximo de pessoas pra nossa página do Facebook (as que as condições materiais ainda permitem). Foi bom ouvir as vozes, não identifiquei nenhum caso suspeito de COVID. Por outro lado, foi punk ouvir as histórias de vida, algumas já conhecidas, outras nem tanto. Todas as ligações foram recebidas com tanto afeto, tanto amor. Fiquei energizada. Pena nem todos terem telefone 😊. Temos 866 estudantes matriculadxs, do 1o ao 9o ano e na EJA. Além das ligações pra saber como estão, elaboramos um projeto coletivo de trabalho docente baseados em temas geradores. Não dividimos o conteúdo por ano e sim por ciclos.

Elaboramos atividades a partir de módulos, com quatro componentes curriculares e com oferta de atividades interdisciplinares e inclusivas. Toda a equipe deu pitaco. Utilizamos como principal ferramenta o Facebook, pois essa plataforma ainda não está totalmente acessível (sabemos que só a escola presencial é acessível). O trabalho de Gestão está sendo filtrar o que vem da Rede de maneira tão opressiva e antidemocrática. Estamos dialogando com a proposta da Rede, mas construindo um caminho próprio, coletivo, atrelado aos nossos princípios e que atenda, um pouco melhor, nosso território. Lamentamos não identificar uma organização como a de Paraisópolis, mas temos mapeado ações de solidariedade também. Tenho um misto de sentimentos, mas pensar em coisas ditas aqui, tem ajudado qualificar os debates com a equipe e no trato com as famílias”

Fonte: trecho de conversas retiradas de grupo WhatsApp em 11/05/2020

As experiências não são fáceis pois a contradição se impõe com força de dominação de nossas potências. Porém, a coletividade e o engajamento com a realidade sustentam as possibilidades de seguir em frente.

6. COMO SEGUIR EM FRENTE?

Precisamos exercer nossa agência transformadora, voluntária, libertadora e desencapsulada (FREIRE, 1970; STETSENKO, 2017; LIBERALI, 2017). Não sabemos o mundo que viveremos a partir desta pandemia. Sabemos, contudo, que necessitaremos de mecanismos para transformar essa realidade de necropolítica que vivenciamos e esse movimento dependerá da escolha intencional de cada um por modos de agir mais libertadores e comprometidos com o bem comum.

Nessa direção, como já expliquei em outras oportunidades (LIBERALI, 2019), será mandatória a experiência de desencapsulação. Inicialmente, discutimos a desencapsulação como um processo de superar saberes escolarizados, isolados da realidade, compartimentalizados em disciplinas escolares e desconectados da vida dos alunos (Liberali et alii, 2015). O processo de desencapsular implica em processos de ensino-aprendizagem, que se realizam fora de cápsulas tais como as disciplinas, as fontes e a própria instituição escolar. Contudo, antes mesmo que a covid-19 se infiltrasse em nossa realidade, percebemos que havia um processo muito mais amplo a desencapsular.

A constituição de agências desencapsuladas, neste momento histórico, implica que educadores, aluno e pais se engajem em atividades para a construção de formas para romper limites representacionais e promover, assim, novas formas de viver. Nessa linha, os participantes podem expandir seus horizontes de ação para além daqueles nos quais correntemente estão envolvidos. Essa perspectiva de desencapsulação implica ampliar as possibilidades de agir, sentir, saber dos participantes. A construção de agência desencapsulada envolve construir mobilidade (BLOMMAERT, 2010) para atuar de modo intenso em atividades várias nesse novo e temporário modo escolar, superando as fronteiras de espaços e de papéis normalmente designados para cada um.

6 A ferramenta oportunizada pela Secretaria Municipal de Educação.

Nessa linha, nosso grupo de pesquisa vem criando grupos para apoiar professores, alunos, gestores e pais por meio de espaços denominados “Brincadas”. As Brincadas surgiram a partir do *Global Play Brigade*⁷, um grupo dirigido por Cathy Salit, organizado pelo *Eastside Institute* de Nova Iorque, composto por artistas, improvisadores, profissionais do brincar, educadores, *coaches* que partem do conceito de brincar e *performance* para conectar e dar suporte a pessoas em todo o mundo. Nosso grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE), de forma criativa, uniu a ideia de brigada (cujo nome se associa à palavra briga) a ideia de brincar e construiu, por sugestão de Fábio Marinho Calderano, o neologismo *Brincada*. Nessas Brincadas, por meio do apoio em brincadeiras e performances, os vários grupos têm oferecido suportes variados.

- 1) A Brincada de Apoio⁸ busca recursos financeiros e materiais para hospitais e comunidades. Tem como objetivos: 1) não perder médicos, enfermeiros, assistentes, pessoal de limpeza, verdadeiros guerreiros na linha de frente da pandemia; 2) fornecer máscaras e gel de álcool às comunidades carentes locais e evitar que os hospitais fiquem ainda mais sobrecarregados; 3) alimentar a população extremamente desprivilegiada com cestas áreas. Até final de abril, já foram recolhidos aproximadamente R\$50.000 para a compra de máscaras pff2, óculos de proteção ocular, bolsas com zíper e protetores faciais. Outros dezessete mil reais também foram angariados para a compra de cestas de alimentação para alunos de um centro de educação de jovens e adultos. Além disso, foram recolhidos 20 litros de álcool gel e uma parte foi entregue a central de ações com moradores de rua, coordenada pelo Padre Julio Lancelot. Com conexões e apoio internacional, essa Brincada possui também uma página na internet com publicações em português e inglês;
- 2) A Brincada da Educação⁹ reúne 25 professores e pesquisadores na organização, divulgação, distribuição e troca de experiências com pais e educadores por meio de página do *Facebook*. A página possui mais de 1500 seguidores e vem realizando através da “Hora da Brincada” (live), por meio de *Zoom*, e disponibilizando espaço para publicações de interesse do seu grupo;
- 3) A Brincada do Brincar¹⁰ foi criada para a programação semanal de atividades virtuais com jovens e crianças. Sua primeira atividade síncrona ocorreu no dia 04/05 em que jovens da China e do Brasil se encontraram para dança uma típica chinesa e o samba brasileiro. No dia 09/05, realizou um encontro via *Zoom* com integrantes do Programa Digitmed, que reuniu cerca de 30 participantes, dentre os quais tivemos crianças, jovens e adultos, surdos e ouvintes e até participantes americanos de Atlanta. O evento contou com interpretação em libras e legendas em inglês, marcando a principal característica do Programa que é a diversidade;
- 4) A Brincada do Ouvir, realizada em parceria com a *Deep School*, oferta momentos gratuitos de escuta para pessoas que estão processos de grande angústia. Nessa Brincada, contamos

7 <http://www.globalplaybrigade.com/>

8 <https://www.facebook.com/brincadadeapoio/>

9 <https://www.facebook.com/brincadadaeducacao/>

10 <https://www.facebook.com/brincada.brincar/>

com um grupo de mais de 40 terapeutas e estudantes de psicanálise que se propuseram a atuar de forma voluntária para estar em contato com aqueles que precisam de apoio;

- 5) A Brincada dos Gestores Educacionais reúne gestores de instituições públicas e privadas em um grupo de *WhatsApp* e por meio de reuniões quinzenais nas quais esses profissionais compartilham suas dificuldades, potencialidades, ações e aflições.

Todas essas Brincadas surgiram em meio à crise da covid-19 como formas de criar o inédito viável por meio do compartilhamento de patrimônios vivenciais de cada um dos participantes que, juntos em colaboração crítica, construíram formas de agência desencapsuladas para seguir em frente.

Como aponta Vygotsky (1994/2010), os eventos dramáticos vivenciados em nossa história marcam cada um de forma absolutamente singular. No entanto, certamente podem ser base para ampliação nossas formas de agir no mundo. Que esse momento tão duro permita a você, leitor, superar as amarras da necroeducação e experimentar a transformação de suas formas de agir no mundo em busca, também, de superar a necropolítica que controla nosso modo de ser no mundo!

REFERÊNCIAS

BLOMMAERT, J. **The Sociolinguistics of Globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

ESPINOSA, B. [1677]. **Ética demonstrada em ordem geométrica e dividida em cinco partes que tratam**. Trad. Jean Meaville. São Paulo: Martin C. 2003.

FREIRE, P. 1970. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FULLAN, M. HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Trad. Regina Garcez. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOGG, L. **Funds of knowledge: an investigation of coherence within the literature**. *Teaching and Teacher Education*, v.27, p. 666-677, 2011.

LIBERALI, F. C. **Analyzing classroom dialogue to create changes in school**. *Learning and instruction*, v. 48, p. 66-69, 2017.

_____. Articulação entre argumentação e multimodalidade em contextos escolares. In: LIBERALI, F. C.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O. G.; MATEUS, E.; GUERRA, M. G.G. **Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa**, Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p.63-78.

_____. **Argumentação em Contexto Escolar**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

_____. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1999.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C., MEANEY, M. C., SANTIAGO, C., CANUTO, M., SANTOS, J. A. A. **Projeto DIGIT-M-ED Brasil: uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos Multiletramentos**, v. 10: 2-17. *Prolíngua*: João Pessoa, 2015.

MAGALHÃES, M. C. C. Escolhas teórico-metodológicas em pesquisas com formação de professores: as relações colaborativo-críticas na constituição de educadores. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. (Org.). **Estudos Críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas**. 1ed. São Paulo: Pontes, v., p. 17-48, 2014.

_____. Pesquisa Crítica de Colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 13- 39.

_____. Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (Orgs.). **Diálogos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias**. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2010. p. 20-40.

MEGALE, A. H.; LIBERALI, F. C. **As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a educação multilíngue**. *Revista X*, v.15, n.1, p. 55-74, 2020.

MOLL, L. C.; AMANTI, C.; Neff, D.; GONZÁLES, N. Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, v. 31, n.2, p. 132-141, 1992.

SOUSA SANTOS, B. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

_____. **A gramática do tempo, para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.

STETSENKO, A. 2017. **The transformative mind: expanding Vygotsky's approach to development and education**. Cambridge University Press: New York.

VYGOTSKY, L. S. [1930]. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. [1934]. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (Eds.). **The Vygotsky reader**. Oxford: Blackwell, 1994.

MATERIAL ONLINE

BUSCH, B. **Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of Spracherleben – the lived experience of language**. *Applied Linguistics*. 2015. <http://doi:10.1093/applin/amv03>

LIBERALI, F. C. **Transforming urban education in São Paulo: insights into a critical-collaborative school project**. *D.E.L.T.A.*, v. 35 (3), 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460x2019350302>.

MBEMBE, A. Necropolítica. **Artes e Ensaios**, n. 32, 2016, p. 122-151. Available from: <https://www.procomum.org/wp-content/uploads/2019/04/necropolitica.pdf>