

Argumentação Colaborativa Multimodal, Multiletramento Engajado e saúde mental na escola: reflexões a partir do Projeto Brincadas

Multimodal Collaborative Argumentation, Engaged Multiliteracies, and mental health in schools: reflections from the Brincadas Project

Milena Maria Nunes de Matos Carmona¹
Victor Fernandes Fiorotti²
Fernanda Coelho Liberali³

Resumo: Em um cenário marcado por crises humanitárias, desigualdades sociais e discursos de ódio nas mídias digitais, crianças e jovens sofrem com opressões e injustiças sociais. Este artigo discute como uma ação do Projeto Brincadas auxiliou estudantes do Ensino Médio de uma escola pública de São Paulo a refletirem criticamente sobre questões da saúde mental. Fundamentada na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) e em análise qualitativa, a pesquisa investiga como a Argumentação Colaborativa Multimodal pode contribuir para a superação do Sofrimento Ético-Político de adolescentes. Os dados foram produzidos em um encontro realizado em maio de 2024, nas dependências da escola. Além da Argumentação Colaborativa Multimodal, o conceito de Multiletramento Engajado auxiliou na análise dos dados audiovisuais registrados no acervo do Projeto Brincadas. Os resultados indicam que a argumentação colaborativa favorece a superação de dores decorrentes das desigualdades ao integrar diversos recursos semióticos e permitir a criação de novos significados por meio do diálogo e do confronto de perspectivas. Conclui-se que práticas baseadas na Argumentação Colaborativa Multimodal e no Multiletramento Engajado auxiliaram na formação de sujeitos mais críticos e engajados na transformação social. A pesquisa evidencia a relevância de práticas dialógicas que promovam reflexão crítica e ação coletiva.

Palavras-chave: Argumentação. Multimodalidade. Multiletramento Engajado.

Abstract: In a context marked by humanitarian crises, social inequalities, and hate speech on digital media, children and young people suffer from oppression and social injustice. This article discusses how an action developed by the Projeto Brincadas helped high school students from a public school in São Paulo critically reflect on mental health issues. Grounded in Critical Collaborative Research (PCCol) and qualitative analysis, the study investigates how Multimodal Collaborative Argumentation can contribute to overcoming adolescents' Ethical-Political Suffering. The data were produced during a meeting held in May 2024 at the school. In addition to Multimodal Collaborative Argumentation, the concept of Engaged Multiliteracies supported the analysis of audiovisual data stored in the Projeto Brincadas archive. The results indicate that collaborative argumentation fosters the process of overcoming pain caused by inequalities by integrating multiple semiotic resources and enabling the creation of new meanings through dialogue and the confrontation of different perspectives. The study concludes that practices based on Multimodal Collaborative

¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, SP, Brasil. Endereço eletrônico: coord.milena@gmail.com

² Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, SP, Brasil. Endereço eletrônico: victorffiorotti@gmail.com

³ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Educação: Currículo e Educação: Formador de Formadores. São Paulo, SP, Brasil. Endereço eletrônico: liberali@uol.com.br

Argumentation and Engaged Multiliteracies can assist in the development of more critical subjects committed to social transformation. The research highlights the relevance of dialogical practices that promote critical reflection and collective action.

Keywords: Argumentation. Multimodality. Engaged Multiliteracy.

Introdução

O contexto contemporâneo é marcado por crises humanitárias, desigualdades sociais e discursos de ódio que afetam diretamente a saúde mental. A hiperconectividade e o uso exacerbado das mídias digitais intensificam o sofrimento de crianças e adolescentes ao promoverem uma cultura de comparação constante e validação social. No Brasil, os dados da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) revelam um aumento significativo dos casos de ansiedade entre jovens. Em 2023, a taxa de atendimento por ansiedade foi de 125,8 a cada 100 mil entre crianças de 10 a 14 anos e de 157 a cada 100 mil entre adolescentes, enquanto entre adultos acima de 20 anos, esse número foi de 112 a cada 100 mil (Agência Senado, 2024).

Esses dados não podem ser compreendidos como problemas individuais, mas devem ser analisados a partir de um contexto sócio-histórico-cultural mais amplo. Conforme apontam os estudos de Sawaia (2001), trata-se de um sofrimento ético-político, isto é, um tipo de dor que emerge das desigualdades estruturais e das múltiplas formas de exclusão que limitam o acesso de determinados sujeitos a direitos fundamentais e à plena participação social. Nesse sentido, a escola, enquanto lócus de formação humana, precisa se posicionar de forma crítica diante da lógica capitalista (Marx e Engels, 2006) que se expressa nas métricas de engajamento e validação impostas pelas mídias digitais.

Cabe à escola, portanto, promover espaços dialógicos em que os estudantes expressem suas angústias, receios e questionamentos, e desenvolvam capacidades argumentativas que os ajudem a interpretar criticamente os discursos que os cercam, enfrentar os desafios da era digital e transformar as condições de desigualdade. Nesse contexto, o multiletramento engajado (ME) (Liberali, 2022) emerge da interseção entre a pedagogia dos multiletramentos (The New London Group, 2000), os estudos vygotskyanos (1934/1991), freireanos (1987) e as pedagogias decoloniais (Walsh, 2019), propondo uma formação-outra voltada à superação dos sofrimentos ético-políticos (Sawaia, 2001) e à articulação de múltiplas linguagens e práticas sociais na (re)construção de epistemologias silenciadas, rompendo com os modelos tradicionais de ensino-aprendizagem baseados em epistemologias hegemônicas e nortecentradas (Santos, 2010).

O ME (Liberali, 2022) se estrutura, fundamentalmente, em três ações que orientam práticas pedagógicas voltadas a tensionar e gretar o sistema moderno/colonial e promover, segundo Walsh (2019), uma nova forma de resistência: não voltada apenas para a aniquilação, mas direcionada à construção de uma luta ética, crítica e digna contra os

regimes de poder, sejam estes internos ou externos. As ações se caracterizam por: (i) Imersão na Realidade; (ii) Construção Crítica de Generalizações e (iii) Produção de Mudança Social.

A “*Imersão na Realidade*” é um processo investigativo que busca captar os sofrimentos ético-políticos vivenciados pelos participantes em contextos opressores, articulando a prática situada do The New London Group (2000), a imersão crítica de Freire (1987) e o acesso aos saberes da vida cotidiana (Vygotsky, 1934/1991). Essa ação inicial permite não apenas a compreensão da realidade opressora, conforme os estudos freireanos, mas também o envolvimento ativo dos sujeitos, que brincam e performam (Holzman, 2009) com os saberes da “vida que se vive” (Marx; Engels, 2006, p. 26).

Já na “*Construção Crítica de Generalizações*”, a segunda ação do ME, educadores e estudantes constroem interpretações críticas dos fenômenos analisados a partir da captura das realidades opressoras. Esse processo envolve a identificação de padrões, tensões e contradições no contexto educacional e na sociedade, permitindo que diferentes perspectivas sejam analisadas e confrontadas.

A “*Produção de Mudança Social*” propõe a transformação das práticas vivenciadas a partir das reflexões construídas no processo formativo, envolvendo ações concretas que ressignificam a produção e aplicação do conhecimento. O ensino torna-se, assim, um espaço de reexistência e insurgência (Walsh, 2019), no qual epistemologias silenciadas ganham voz e os sujeitos se reconhecem como agentes de transformação radical das condições sócio-histórico-culturais (Stetsenko, 2017; Liberali, 2019).

Neste artigo, buscamos analisar criticamente uma ação formativa realizada em 2024 por pesquisadores do Projeto Brincadas, em uma escola da rede pública de São Paulo, visando identificar de que maneira suas atividades favoreceram (ou limitaram) a promoção de uma argumentação colaborativa multimodal em torno da saúde mental, de modo a apontar contribuições para o refinamento de futuras edições do projeto. Inicialmente, apresentaremos como a argumentação colaborativa multimodal (Liberali, 2013; 2016; 2018) pode auxiliar na superação do sofrimento ético-político (Sawaia 2001) relacionado às questões da saúde mental dos adolescentes.

A pesquisa crítica de colaboração (PCCol) (Magalhães, 2011; 2012) fundamenta metodologicamente este estudo ao favorecer a construção coletiva e a transformação do contexto vivido pelos estudantes. Parte-se da argumentação como instrumento de superação do sofrimento ético-político (Sawaia, 2001) para, por fim, defender que práticas baseadas na argumentação colaborativa multimodal (Liberali, 2013; 2016; 2018) e no multiletramento engajado (Liberali, 2022) possibilitam a formação de sujeitos mais críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Argumentação para superação do sofrimento ético-político

O sofrimento ético-político, conforme definido por Sawaia (2001), refere-se a um tipo de sofrimento que ultrapassa a dimensão individual e subjetiva, ou seja, diz respeito às dores que estão relacionadas às desigualdades sociais, exclusões e opressões que determinados grupos enfrentam na sociedade. Segundo a referida autora, esse sofrimento não se reduz a questões psíquicas isoladas, mas está vinculado a um contexto social que gera frustrações, injustiças e sentimentos de impotência diante da realidade.

Braga (2024), embasado nos estudos de Safatle, Silva Jr. e Dunker (2020) e outros autores, associa o crescente quadro de sofrimento entre os jovens aos modos de ser e agir que lhes são impostos tanto pelo neoliberalismo, quanto pelas demandas de uma sociedade que é caracterizada pelo desempenho (Han, 2015). Para o autor, as estruturas sociopolíticas favorecem a competição exacerbada e a responsabilização individual pelo sucesso, o que contribui para as pressões que são colocadas sobre os estudantes.

Além das mudanças físicas e emocionais da adolescência, fatores sociais como pobreza, violência e abusos agravam o mal-estar coletivo entre os jovens, especialmente em países de baixa ou média renda, onde a vulnerabilidade a comportamentos autodestrutivos, como o suicídio, é mais acentuada (OPAS, 2024). Sawaia (2009), inspirando-se em Espinosa (1677/2022), aprofunda essa análise ao discutir a “potência de padecimento”, conceito que expressa como o sofrimento causado pelas desigualdades leva a um estado de paixão crônico, impedindo o sujeito de agir e de estabelecer conexões entre mente, corpo e sociedade, o que o mantém em uma condição reativa frente às opressões vividas.

A argumentação, conforme Bronckart (1999), Pontecorvo (2005), Magalhães (2011) e Liberali (2013), promove a construção coletiva de saberes ao permitir que os sujeitos expressem suas ideias e questionem desigualdades (Schneuwly e Dolz, 2004). No entanto, Liberali (2019) adverte que, quando usada de forma impositiva, a argumentação pode se tornar um instrumento de dominação, silenciando vozes dissidentes e impedindo o diálogo crítico necessário à transformação social.

Diante dessas premissas, a argumentação colaborativa multimodal, proposta por Liberali (2018), a partir dos estudos de Bronckart (1999), Pontecorvo (2005) e outros autores, se apresenta como um instrumento fundamental na superação dos sofrimentos ético-políticos (Sawaia, 2001), pois ocorre “a partir do conflito entre vozes que se chocam, reforçam, contrastam, afastam e aproximam na tentativa de criar novas possibilidades” (Liberali, 2018, p.174). Para compreendermos a amplitude desse conceito, sobretudo no que diz respeito ao seu caráter colaborativo, Liberali (2013), apoiada em Brookfield e Preskill (2005), Bakhtin (1929/1992), Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958/2005), Halliday (1975) e outros estudiosos do campo da argumentação, apresenta as características argumentativas a partir de três dimensões, quais sejam: enunciativa, discursiva e linguística e multimodal.

A **dimensão enunciativa** destaca a importância de interações em que múltiplos interlocutores participam com igualdade de voz, visando objetivos compartilhados e deliberativos. Como explica Liberali (2013; 2016), há um contrato dialógico explícito que é fundamentado no respeito à diversidade e no reconhecimento do outro como legítimo, promovendo espaços para escuta e consideração mútuas. Segundo a autora, a pluralidade de pontos de vista gera uma construção coletiva, que se desenvolve em espaços seguros e de confiança, possibilitando a expressão autêntica de diferentes perspectivas.

Na **dimensão discursiva**, Liberali (2013; 2016) argumenta que os interlocutores articulam seus pontos de vista a partir de dados concretos, legislações vigentes e experiências pessoais, o que promove uma base sólida para o debate. Para a autora, a valorização do contraditório é essencial, reconhecendo o conflito como inerente ao processo de construção coletiva e contra-argumentação respeitosa, focada na expansão das ideias apresentadas, em vez de desqualificar o interlocutor. Essa abordagem busca a deliberação conjunta para novas soluções, priorizando o bem comum sobre o mero convencimento individual. Ademais, há uma referência constante ao coletivo, com explicitação das fontes dos argumentos utilizados, que reforçam a transparência e a legitimidade do discurso construído coletivamente.

A **dimensão linguística e multimodal** envolve a integração de recursos semióticos e estratégias discursivas para promover interações inclusivas nos ambientes educacionais. Modalizações fortes, como verbos que indicam obrigações coletivas, e pronomes que constroem uma identidade coletiva, como "nós" e "nossa grupo", são destacados. Expressões que intensificam ações e conectivos que organizam o discurso contribuem para sua clareza e coesão. Além disso, recursos não verbais, como entonação, gestos e posturas, reforçam o conteúdo verbal, e o uso de modos semióticos múltiplos, incluindo Libras e organização visual, criam um ambiente que valoriza a diversidade de expressões e promove a participação equitativa de todos os envolvidos.

Liberali (2013; 2016; 2018) expande a perspectiva de argumentação ao destacar que os sentidos criados a partir dessas dimensões podem ser compreendidos a partir da instrumentalidade (Engeström, 1987/2016) que, nas palavras da referida autora,

(...) está relacionada aos instrumentos (materiais e simbólicos) e aos processos cognitivos utilizados na sua implementação. Esses recursos/modos representacionais são criados e usados de acordo com as necessidades vividas e estão encarnados na história e nas escolhas desses diferentes modos representacionais feitos por sujeitos. Tais recursos têm efeito muito importante sobre o significado que se espera criar, uma vez que esses sujeitos usam diferentes recursos de acordo com suas necessidades (Liberali, 2018, p. 176).

Assim, fundamentada também na multimodalidade (Kress, 2010), que comprehende a linguagem como um processo social e culturalmente construído que, ao integrar-se aos múltiplos recursos semióticos, como imagens, sons e gestos, expande as formas de compartilhar experiências, informações e ideias, Liberali (2018) explica que a argumentação, sob esse prisma, permite aos sujeitos construir novos entendimentos sobre o mundo, favorecendo um posicionamento mais crítico e emancipatório diante das injustiças.

Frente a essa concepção de argumentação, Liberali e Fuga (2018), apoiadas nos estudos de Vygotsky (1994) sobre *perejivanie*, destacam que as experiências vividas pelos sujeitos são processos complexos, carregados de emoção e significado, que influenciam diretamente seus modos de perceber, sentir e agir no mundo. Nessa perspectiva, a escola passa a ser compreendida como um espaço de enfrentamento das adversidades, e também como um ambiente de escuta ativa e acolhimento, capaz de promover a ressignificação das experiências e fomentar o desenvolvimento da resistência.

Por essa razão, compreender a distinção entre argumentação colaborativa e destrutiva se torna essencial para romper com os dispositivos que geram os sofrimentos ético-políticos (Sawaia, 2001). A argumentação colaborativa multimodal (Liberali, 2019) se caracteriza pela disposição em considerar diferentes pontos de vista, respeitar a legitimidade dos argumentos e valorizar a diversidade de vozes. Esse movimento gera bons encontros que ampliam a potência de ação dos sujeitos. Segundo Strappazzon, Sawaia e Maheirie (2022), baseados em Espinosa (1677/2022), essa potência se manifesta em interações que lhes permitem agir conforme sua própria natureza, por meio do conhecimento adequado de si e do mundo que o cerca.

Já a argumentação destrutiva, como salienta Liberali (2018), ocorre quando se impõe uma única verdade, silenciando opiniões divergentes e reforçando a hegemonia de determinados grupos. Essa situação, na visão monista de Espinosa (1677/2022), pode ser compreendida como resultado dos maus encontros, que ao afetar os corpos de forma negativa, diminuem a capacidade de ação dos sujeitos, levando-os a um estado de passividade e servidão. Como consequência, quanto mais os sujeitos permanecem em um estado de passividade, mais fortalecidas se tornam as estruturas de dominação e opressão.

Assim sendo, vemos que a argumentação colaborativa multimodal (Liberali, 2013; 2016; 2018; 2019) possibilita a transformação do sofrimento ético-político (Sawaia, 2001) em ação emancipatória (Freire, 1987). Ao integrar diversos recursos semióticos, essa abordagem amplia as possibilidades de ação dos sujeitos em diferentes esferas da sociedade, pois, além de questionarem as injustiças e desigualdades, passam a agir de forma crítico-colaborativa na transformação de seus contextos.

Argumentação Colaborativa Multimodal no Projeto Brincadas

Os dados analisados se referem a um encontro do Projeto Brincadas, realizado no dia 28 de maio de 2024, das 9h às 12h30, em uma escola pública, situada na Vila Nova Conceição, em São Paulo. Participaram aproximadamente 130 estudantes e sete pesquisadores do Grupo Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (GP-LACE). O objetivo foi criar situações para que adolescentes do Ensino Médio pudessem refletir e agir em relação à saúde mental. A iniciativa partiu de um docente da instituição, que, familiarizado com o impacto transformador do Projeto Brincadas, reconheceu a necessidade de fortalecer o respeito e a solidariedade às diversas formas de ser e existir, em virtude dos índices elevados de jovens diagnosticados com depressão e ansiedade.

O Projeto Brincadas, criado em 2020 durante a pandemia da Covid-19, sob a coordenação da Professora Dra. Fernanda Liberali (PUC-SP), surgiu com o objetivo de apoiar comunidades em situação de vulnerabilidade, articulando ações emergenciais e formativas para mitigar dores e necessidades urgentes. Inicialmente vinculado ao projeto Digit-M-Ed, consolidou-se como uma iniciativa que promove propostas de formação em uma perspectiva crítica e engajada, voltadas à transformação social, abordando temas como saúde mental, fome, ancestralidade indígena, educação antirracista e outras perspectivas decoloniais. Além das ações locais em São Paulo, o projeto conta com parcerias internacionais por meio da *Global Play Brigade*, da Universidade de Notre Dame/ EUA e da Ebonyi State University/ Nigéria, promovendo práticas educativas críticas e criativas ancoradas no multiletramento engajado (Liberali, 2022).

O projeto fundamenta-se nas bases teórico-metodológicas da PCCol (Magalhães, 2011; 2012) que, ancorada na teoria da atividade sócio-histórico-cultural (Vygotsky, 1991; Leontiev, 1978; Engeström, 1987/2016) e nas bases do materialismo histórico-dialético (Marx e Engels, 2006), articula colaboração-crítica, contradição e agência. As contradições emergentes ao longo do processo formativo são vistas como elementos propulsores de mudança, e não como meros conflitos, permitindo a co-construção de significados e práticas educativas-outras. A PCCol propõe que educadores, gestores, estudantes e pesquisadores se tornem sujeitos históricos capazes de romper com as epistemologias hegemônicas e instituírem modos ético-políticos de resistir e reexistir frente às opressões.

É relevante mencionar que as ações do Projeto Brincadas são alicerçadas em teorias que convergem para a promoção da saúde mental e do desenvolvimento integral dos jovens. O brincar (Vygotsky, 1934/1991) e as performances (Holzman, 2009) são conceitos utilizados como ferramentas pedagógicas que permitem aos sujeitos expressarem seus pontos de vista, suas dores e angústias em um coletivo, levando-os a compreender que as injustiças não estão relacionadas a um único indivíduo e, portanto, a transformação precisa ocorrer por meio da interação e da construção colaborativa de significados.

A argumentação colaborativa multimodal (Liberali, 2013; 2016; 2018) desempenha um papel central no planejamento e na condução das atividades do Projeto Brincadas, pois possibilita a produção coletiva de significados a partir da integração de diferentes linguagens e recursos semióticos. Ao articular gestos, imagens, sons, textos escritos e oralidade, os participantes conseguem expressar suas perspectivas de maneira mais abrangente e acessível, ampliando as formas de participação e engajamento. Alinhado à multimodalidade (Kress, 2010), esse processo se estrutura como uma prática dialógica (Bakhtin, 1929/1992), na qual a negociação de sentidos e a escuta ativa são fundamentais para a construção de um ensino-aprendizagem mais crítico e transgressor.

Além do discurso verbal dos participantes, as análises recaem em gestos, movimentos corporais e dinâmicas presentes nas brincadeiras, ampliando a compreensão das interações e permitindo uma escuta ativa capaz de apreender significados nas múltiplas formas de comunicação. As brincadeiras se tornam instrumentos para observar como os sujeitos se posicionam, negociam sentidos e constroem relações no coletivo. Os dados analisados neste estudo foram aprovados por comitê de ética, registrados por meio de múltiplas câmeras e se encontram arquivados no acervo do Grupo LACE. A análise qualitativa teve como base a descrição da formação, fundamentada na argumentação colaborativa multimodal (Liberali, 2013; 2016; 2018) e no multiletramento engajado (Liberali, 2022), proporcionando uma compreensão aprofundada das dinâmicas de aprendizagem e das práticas pedagógicas observadas.

Diante desse contexto, a PCCol (Magalhães, 2011; 2012) se apresenta como uma possibilidade concreta de intervenção na realidade opressora, pois promove a co-construção de práticas pedagógicas-outras voltadas à formação crítica de educadores, alunos e comunidades de aprendizagem. Na análise dos dados do encontro investigado, buscamos evidenciar como tais práticas, fundamentadas nos princípios da argumentação colaborativa multimodal (Liberali, 2013; 2016; 2018) e do multiletramento engajado (Liberali, 2022), criaram espaços de reflexão e ação sobre saúde mental, especialmente entre adolescentes do Ensino Médio, por meio da observação de interações, recursos semióticos e estratégias de negociação de significados registrados em imagens do encontro.

Análise do Encontro à luz da Argumentação e do Multiletramento Engajado

A proposta foi organizada à luz do multiletramento engajado (Liberali, 2022) e, portanto, as atividades foram pautadas na *Imersão na Realidade*, na *Construção Crítica de Generalizações* e na *Produção de Mudança Social*. Embora tenhamos obtido autorização para realizar a pesquisa no contexto em questão, decidimos, por questões éticas, não utilizar as imagens originais do encontro. Optamos, portanto, pela criação de imagens por meio de interação com Inteligência Artificial Generativa, utilizando a solução ChatGPT. Essa escolha reflete nosso compromisso ético em representar fielmente os dados observados, ao mesmo tempo em que asseguramos o anonimato e o respeito à identidade dos

participantes. Desse modo, selecionamos atividades realizadas em cada uma dessas etapas a fim de discutirmos como a argumentação colaborativa multimodal (Liberali, 2013; 2016; 2018) possibilita os pesquisadores a fazerem uma análise crítica das ações.

Imersão na Realidade

Para iniciar o encontro, os pesquisadores propuseram a brincadeira "Bom dia!" na quadra da escola, organizando os estudantes em três grupos distintos e dispostos em círculos, de modo que todos pudessem se ver e se ouvir mutuamente. A atividade teve como objetivo ampliar a interação entre todos por meio de uma dinâmica colaborativa e multimodal. A pesquisadora 1 deu início solicitando que os participantes mostrassem como gostariam de receber um "Bom dia!", exemplificando com um gesto de coração com as mãos, prontamente repetido pelos demais. A partir disso, outros pesquisadores e estudantes se revezaram, criando novos gestos e formas de saudação. Ao se colocarem como participantes iguais na brincadeira, os pesquisadores contribuíram para a criação de um ambiente de confiança e respeito, essencial para o desenvolvimento de práticas de argumentação colaborativa construídas de forma multimodal.

Imagen 1: Brincadeira do “Bom dia!”



Fonte: Acervo Brincadas. Conteúdo gerado em interação com a Inteligência Artificial Generativa por meio da solução ChatGPT.

Em grupos, conforme apresentados na foto acima, notamos pela direção dos olhares que a maioria dos participantes estava atenta à explicação da pesquisadora 1, contudo as regras da brincadeira foram parcialmente seguidas. À direita da imagem, por exemplo, vemos que, em uma das rodas, nove estudantes, posicionados da esquerda para direita, reproduzem os mesmos gestos com as mãos e mantém contato visual entre si. Todavia, cinco estudantes ficam isolados dos demais, sendo que dois olham para o chão e um mantém as mãos nos bolsos da calça.

Mesmo não tendo alcançado o objetivo em sua totalidade, a brincadeira propiciou o reconhecimento mútuo entre a maioria dos participantes. Ao expressarem suas preferências comunicativas e responderem às dos colegas, os estudantes iniciaram um processo de interação dialógica que valoriza múltiplas formas de expressão e estabelece as bases para um engajamento crítico e colaborativo nas atividades subsequentes.

Na brincadeira seguinte, intitulada "Corrida dos Privilégios", os participantes foram convidados a se posicionarem lado a lado em uma linha no centro da quadra. O pesquisador 2 explicou que havia uma linha de chegada em cada extremidade da quadra, sendo uma representando uma condição de saúde mental favorável, enquanto a outra indicava fragilidades ou desafios nesse âmbito. O objetivo era gerar uma autorreflexão no grupo sobre os comportamentos cotidianos. Para tanto, o pesquisador 2 propôs uma série de comandos referentes a hábitos diários, que requeriam dos participantes ações de avanço ou recuo, conforme ilustramos a seguir.

Imagen 2: Brincadeira da “Corrida dos Privilégios”



Fonte: Acervo Brincadas. Conteúdo gerado em interação com a Inteligência Artificial Generativa por meio da solução ChatGPT.

Quadro 1: Comandos para brincadeira “Corrida dos Privilégios”

Pesquisador 2: É o seguinte... essa aqui é a linha de chegada. Aqui tem duas linhas de chegada, uma aqui e outra lá atrás. Essa linha se refere a saúde mental boa. Quem chegar aqui, significa que tem saúde mental boa. Quem chegar lá atrás, tá ferrado.... (risos). Vamos lá? Dê um passo à frente quem dorme **oito horas** todas as noites. Se você não faz isso, fica na linha de partida. Dê um passo atrás quem utiliza o celular **na cama**.... É, a coisa tá complicada... *Eu estaria aí com vocês também, viu?* Vamos lá! Terceiro: dê um passo atrás quem usa mídia social por **mais de duas horas por dia**. Tamo ferrado, hein! Dê um passo à frente quem **não** pula as refeições... café da manhã, almoço e janta.... quem **não** pula as refeições... Olha! Os três aqui estão liderando hein?. Já era esperado... tamo tudo ferrado. Dê um passo atrás quem **reclama** muito. **Reclama** do professor, **reclama** da escola, **reclama** da aula, **reclama** do amigo... **reclama** da vida... Dê um passo à frente quem pratica esportes. É pra ser honesto, hein? Dê um passo à frente quem consome **pelo menos um litro e meio** de água por dia. Olha! É ação! Dê um passo atrás quem come muita besteira por dia. Cheetos, burgers, balas, sorvetes, salgadinhos... Dê um passo à frente quem tem se sentido bonit**O** ou bonit**A**. Dê um passo atrás quem tem se sentido triste **há algum tempo**. Bom... *a gente* tem aqui os vencedores. A ideia dessa brincadeira é para mostrar que pelo menos, de alguma forma, tem aí a *nossa* fragilidade no que diz respeito à saúde mental.

Fonte: Acervo do Projeto Brincadas (2024).

No quadro um, o pesquisador utiliza modalizações fortes por meio de imperativos diretos como “dê um passo à frente” e “dê um passo atrás”, o que revela um tom de autoridade e prescrição, com instruções conduzidas de forma unilateral e aceitas sem questionamento. O tom lúdico do pesquisador ao dizer “*tamo tudo ferrado*” pode denotar, ao incluir a si mesmo como um membro do grupo, uma estratégia discursiva para se representar fortemente ligado ao restante das pessoas que estão “*ferradas*”, mas também pode ter causado constrangimento entre os participantes que recuavam da linha central. Na imagem dois, por exemplo, observamos que uma estudante à esquerda desvia o olhar para a direita, enquanto os demais estudantes mantêm o olhar fixo à frente e outra fica de braços cruzados. Todos estão posicionados à frente da linha central, com exceção de dois estudantes à direita que se mantêm atrás dos demais, o que pode indicar uma comparação implícita com aqueles que avançaram.

No entanto, a partir do uso do pronome pessoal “eu”, em “*eu estaria aí com vocês também, viu?*”, é possível perceber que a intenção do pesquisador era promover um espaço de interação confortável, no qual ele estaria incluso nas mesmas condições dos participantes. A escolha verbal do futuro do pretérito em “estaria” sinaliza uma situação hipotética, que, mesmo não concretizada, evidencia o desejo de participação do pesquisador e proximidade afetiva com o grupo. Além disso, o uso de expressões como “*Olha!*”, “*É ação!*”, “*Já era esperado*” reforça a intenção do pesquisador em manter o engajamento dos participantes por meio de enunciados de efeito, exclamativos e avaliativos.

É importante pontuarmos que a entonação para os elementos marcados em negrito no quadro 1 exercem papéis centrais na organização do discurso e no posicionamento enunciativo do pesquisador. O uso de expressões como “*oito horas*”, “*pelo menos um litro e meio*” ou “*mais de duas horas por dia*” reforçam a escolha por normas aparentemente neutras, mas que carregam juízos implícitos sobre hábitos saudáveis ou não. A negação introduzida por “*não*” tem função central na oposição semântica que estrutura os comandos, criando uma dissociação entre comportamentos desejáveis e indesejáveis.

Já a repetição da palavra “*reclama*” reforça uma caracterização pejorativa do comportamento citado e contribui para construir uma imagem negativa do sujeito reclamante, o que sugere, por meio da ênfase e da entonação, que esse tipo de atitude é contraproducente ou indesejável. Ao deixar marcada a entonação em “*bonitO ou bonitA*”, o pesquisador sinaliza uma preocupação com a inclusão de gêneros, o que reforça o *ethos* de um sujeito sensível às questões de identidade e pertencimento. Porém, ao optar pelos marcadores de feminino e masculino, o pesquisador reforça a falsa ideia promovida pela binariedade de gênero, em que supostamente só existem duas formas de existir no mundo: homem e mulher. Assim, ao não utilizar o gênero neutro, marcado por “*bonitE*”, o pesquisador não inclui em seu discurso pessoas não-binárias. Já a entonação no marcador “*há algum tempo*” reforça a seriedade da temática da saúde mental ao mesmo tempo que preserva o caráter acolhedor da interação.

A inclusão dos múltiplos modos semióticos, que envolveram fala, gestos e movimentos corporais, nos permitem considerar que a brincadeira se pautou na argumentação multimodal, contudo o caráter colaborativo poderia ter sido explorado se houvesse espaços em que os participantes questionassem os comandos da brincadeira, discutindo os motivos pelos quais avançavam ou recuavam da linha central da quadra ou, ainda, construíssem outras alternativas. Para além disso, a partir dos dados analisados, percebeu-se que a discussão acerca da saúde mental partiu de uma matriz epistemológica opressora e com vistas aos sofrimentos da classe dominante, inviabilizando a discussão da saúde mental a partir de situações de sofrimento geradas pela desigualdade social e a falta de reconhecimento de determinados indivíduos e grupos sociais, marcadas, conforme aponta Souza (2023), pelo *habitus* precário, ou seja por um conjunto de disposições subjetivas e afetivas que se desenvolvem em indivíduos pertencentes às classes sociais mais pobres, historicamente excluídas dos benefícios da cidadania plena no Brasil e, por conseguinte, de melhores condições de promoção da saúde mental.

Assim sendo, as escolhas que orientaram a construção da brincadeira desconsideraram, em grande medida, as condições concretas vivenciadas pelos participantes, ancorando-se em concepções opressoras de saúde mental, muitas vezes alinhadas às perspectivas hegemônicas de classes dominantes. Entretanto, o brincar (Vygotsky, 1934/1991) alinhado à proposta e a introdução do tema no contexto escolar configuraram-se como potenciais catalisadores para a emergência de reflexões iniciais acerca das próprias experiências, permitindo aos estudantes vislumbrar possibilidades de análise crítica de suas trajetórias e sofrimentos cotidianos.

No geral, vemos que a brincadeira serviu de base para as propostas seguintes que visavam discutir as causas do sofrimento ético-político (Sawaia, 2001; 2009) daqueles estudantes.

Construção Crítica de Generalizações

A próxima atividade foi organizada em três circuitos. Os dois primeiros, intitulados “Círculo da Sala Laranja” e “Círculo da Sala Rosa”, tiveram como objetivo a discussão sobre ansiedade e depressão. Para tanto, os pesquisadores propuseram uma reflexão crítica e colaborativa acerca de dois vídeos. Para organizar os grupos, os pesquisadores distribuíram aleatoriamente fitas de cetim nas cores laranja, rosa e verde, direcionando os participantes para salas de aula distintas, conforme a cor da fita recebida.

No “Círculo da Sala Laranja”, os estudantes assistiram ao clipe da música *Anxiety*, da cantora Selena Gomez, exibido no canal *YouTube*, na televisão da sala de aula. O objetivo específico da proposta era levar os estudantes a identificarem o problema abordado na música, bem como as possíveis causas. Na imagem três, especificamente, notamos que três participantes, embora sentados abaixo da TV, recorreram ao computador sobre a mesa para acompanhar o clipe.

Imagen 3: Circuito da Sala Laranja



Fonte: Acervo Brincadas. Conteúdo gerado em interação com a Inteligência Artificial Generativa por meio da solução ChatGPT.

A nosso ver, os diferentes recursos midiáticos auxiliaram os participantes na construção de significados acerca da ansiedade. A inclinação das cabeças em direção à TV e o uso do computador como recurso alternativo nos mostram que a articulação entre os elementos verbais, visuais e gestuais (Liberali, 2018; Kress, 2010) contribuíram para a compreensão do tema abordado, haja vista que a interpretação do clipe não se dá apenas pelo conteúdo verbal da canção, mas também pelas imagens, pela sonoridade e pelos movimentos corporais. Ao término, como apontamos no quadro a seguir, dois estudantes afirmaram que a questão central era a depressão.

Quadro 2: Reflexões sobre o clipe *Anxiety*

Pesquisador 2: E aí? Gostaram do clipe? Já conheciam? A Selena Gomez? Alguém gostaria de compartilhar o problema dela?

Estudante 1: Ela está em depressão.

Estudante 2: Depressão. Sim.

Pesquisador 2: E os gatilhos? Alguém conseguiu identificar?

Estudante 3: Sim, no trecho que ela fala assim ó... (olhando no celular para ver a letra da música)

"Always wanted to be one of those people in the room / That says something and everyone puts their hand up, Like, 'If you're sad put your hand up / If you hate someone, put your hand up / If you're scared, put your hand up". Isso... mostra que ninguém enxerga ela. Ela se sente sozinha.

Fonte: Elaborado pelos autores com base no acervo do Projeto Brincadas (2024).

Nesse trecho, notamos que o pesquisador fez uso de perguntas curtas e encadeadas, sugerindo espontaneidade e abertura ao diálogo. Mais uma vez, o futuro do pretérito em “gostaria” é utilizado pelo pesquisador no sentido de evitar uma pressão no grupo sobre quem iniciaria a discussão. A expressão “o problema dela” enfatiza o tema central da discussão, que diz respeito às condições da saúde mental da cantora. Somando-se a esses marcadores, o posicionamento do pesquisador no centro da sala corroborou para a criação de um espaço mais horizontal de enunciação, no qual ele se colocou corporalmente como parte do grupo.

Esse gesto, aliado ao tom de voz acolhedor e ao olhar direcionado aos participantes, constitui um espaço de interação mais empática. Ao enunciar "ela está em depressão", o estudante 1 faz uso do presente do indicativo para marcar a condição da cantora como um fato evidente e incontestável, expressando algo que ele interpreta como real e presente no momento da fala. Na sequência, o estudante 2 legitima a interpretação do colega ao repetir "depressão" e, depois de uma pausa curta, coloca ênfase na palavra "sim".

As falas são validadas pela estudante 3, que constrói seu argumento articulando diferentes modos semióticos. O celular é usado como apoio à memória e à precisão textual, reforçando a legitimidade da análise. Ao gesticular com "assim ó...", a estudante encena parcialmente a fala da cantora, intensificando o engajamento emocional e expressivo. Em seguida, cita um trecho da música em inglês, usando um tradutor que ancora a interpretação, e conclui o argumento. A hesitação em "isso..." indica o esforço para formular uma resposta mais elaborada, enquanto os verbos no presente do indicativo "*mostra*" e "*sente*" estabelecem conexão entre letra, cantora e grupo. Por fim, realiza uma interpretação multimodal da canção, relacionando-a a experiências de invisibilidade e rejeição social.

No "Círcito da Sala Rosa", por sua vez, os participantes foram convidados a refletir sobre as razões que levam a saúde mental a ser um tema frequentemente silenciado. O objetivo era promover uma discussão mais fundamentada em dados e pesquisas sobre as causas da depressão e ansiedade. A partir de um documentário sobre o assunto, os estudantes, organizados em círculo, discutem com os colegas posicionados mais próximos sobre os possíveis padrões sociais que contribuem para a falta de diálogo sobre o tema.

Imagen 4: Círcito da Sala Rosa



Fonte: Acervo Brincadas. Conteúdo gerado em interação com a Inteligência Artificial Generativa por meio da solução ChatGPT.

Quadro 3: Discurso sobre insegurança e saúde mental no ambiente escolar

Estudante 1: No nosso grupo, a gente pontuou essa insegurança de poder comentar com outra pessoa, aqui da escola... de ficar insegura. Poxa. Eu comentei algo com essa pessoa. Se eu brigar com ela amanhã ou depois? Ela vai falar pra qualquer outra pessoa o que eu to sentindo, o que eu vivi ou deixei de viver. E a gente também tava comentando a questão da família...Por um lado, algumas famílias buscam entender o que o filho sente, o que a filha passa, mas tem gente que não percebe, fala que é falta de Deus.

Fonte: Acervo do Projeto Brincadas (2024).

A imagem quatro mostra que a inclinação dos corpos da maioria dos estudantes em direção à pesquisadora indica uma atitude responsiva ao tema. Apesar de haver um estudante em pé encostado na parede, e duas colegas à sua frente manter o olhar entre si durante a exibição do documentário, representando, de certa maneira um certo desconforto e/ou isolamento frente ao grupo, o conteúdo multimodal, com imagens, sons, desenhos e explicações, contribui para o engajamento coletivo. A disposição da sala em círculo favorece a visibilidade mútua, essencial para a construção de uma argumentação colaborativa, em que diferentes vozes podem emergir, se apoiar ou se contrapor em um ambiente de escuta ativa.

A fala da estudante na cena três é marcada por pausas e hesitações discursivas (“Poxa”. “O que eu vivi ou deixei de viver”) que sugerem a presença de *perejivanie*. O “eu” e “a gente” produzem uma fala polifônica que legitima diferentes perspectivas e vivências dentro de um mesmo enunciado, e valorizam a construção compartilhada de sentidos. É importante ressaltar também que, ao alternar entre o relato de situações específicas, como no trecho “comentei algo com essa pessoa...” e a reflexão generalizante em “tem gente que não percebe, fala que é falta de Deus”, a estudante promove uma conexão entre o particular e o coletivo, contribuindo para a ampliação da consciência crítica sobre as dimensões sociais e afetivas envolvidas no tema da saúde mental.

A construção da hipótese no discurso direto em “Se eu brigar com ela amanhã ou depois?” produz um efeito dramático e afetivo que aproxima o interlocutor da experiência narrada. Esse efeito é intensificado pelo uso da expressão “qualquer outra” e pela repetição marcada de ideias relacionadas ao sentir e ao viver, como “o que eu to sentindo, o que eu vivi ou deixei de viver”. Ainda na imagem quatro, observamos a estudante gesticulando com as mãos enquanto fala, o que evidencia como sua argumentação é também construída corporalmente, demonstrando como a argumentação multimodal integra recursos verbais e não verbais na expressão crítica e sensível das experiências vividas.

Produção de Mudança Social

A última proposta teve como objetivo levar os participantes a pensarem coletivamente em ações que pudessem auxiliar na saúde mental dos adolescentes. Para isso, os estudantes foram direcionados para a sala verde, onde foram recebidos pela pesquisadora 3. Divididos em três grupos, os estudantes foram orientados a usar os celulares para acessarem os QR codes disponibilizados nas mesas. A proposta previa, inicialmente, a análise de infográficos sobre a saúde mental de jovens e, em seguida, a construção coletiva de ações de apoio a aqueles em situação de sofrimento.

Quadro 4: Propostas dos Estudantes para auxiliar na saúde mental

Grupo A	Grupo B	Grupo C
Praticar esportes Fazer rodas de conversas Sempre deixar a mente ocupada Participar mais com a família, Sempre pensar de forma positiva Parar de se queixar Não deixar os outros te atacar de forma negativa.	Saúde Mental Conversar com amigos ou família Evitar excesso de informações Ter tempo para fazer coisas que gostamos no tempo livre Estudar seu autoconhecimento Começar desde novos ir em psicóloga Fazer algo que exerce o corpo, como academia Ler, porque ocupa a mente	Ter no mínimo 8 horas de sono Diminuir as horas da rede social Conversar com especialistas, amigos, família ou professor Momentos de Liberdade (que te deixe confortável)

Fonte: Elaborado pelos autores com base no acervo do Projeto Brincadas (2024).

As propostas elaboradas pelos Grupos A, B e C revelam um esforço coletivo de abordar a saúde mental dos jovens, porém mantêm-se majoritariamente ancoradas em uma perspectiva individualizada. A predominância de verbos no infinitivo, como “*praticar*”, “*evitar*”, “*estudar*”, “*diminuir*”, entre outros, reflete uma construção enunciativa normativa e generalizante, que sugere comportamentos desejáveis de forma prescritiva, sem explicitar os sujeitos da enunciação em marcas como “*nós acreditamos*” ou “*pensamos que*”. Essa escolha linguística indica um certo distanciamento entre os enunciadores e os sujeitos que vivenciam o sofrimento, enfraquecendo o caráter colaborativo e dialógico da argumentação.

Ainda que haja sugestões voltadas ao cuidado emocional e relacional, como “*conversar com amigos ou família*”, “*ter momentos de liberdade*”, “*ir ao psicólogo*”, a ênfase permanece na autogestão da saúde mental, o que pode reforçar uma lógica de responsabilização individual. Expressões como “*parar de se queixar*” (Grupo A) ou “*estudar seu autoconhecimento*” (Grupo B) refletem uma visão em que o bem-estar é tratado como uma escolha ou dever do indivíduo, desconsiderando as dimensões do sofrimento ético-político (Sawaia, 2001) vivido pelos adolescentes.

A ausência de articulações argumentativas mais complexas por meio de exemplos situados, justificativas, ou problematizações sociais reduz o potencial crítico-reflexivo das propostas e limita o espaço para a escuta e o acolhimento da experiência do outro. Mesmo quando ações mais relacionais aparecem, como “*conversar com especialistas, amigos, família ou professores*” (Grupo C), elas não são acompanhadas de reflexões sobre o papel do coletivo no enfrentamento do sofrimento dos jovens.

Nesse sentido, a tabela abaixo sintetiza as principais contribuições e contradições observadas na argumentação colaborativa multimodal durante as três etapas do encontro realizado no âmbito do Projeto Brincadas, conforme os princípios do multiletramento engajado (Liberali, 2022). Em cada atividade, observamos como diferentes recursos semióticos (gestos, expressões, falas, posturas corporais, tecnologias, organização

espacial) foram mobilizados para favorecer (ou, em certos casos, limitar) a colaboração e o engajamento crítico dos sujeitos frente aos seus sofrimentos ético-políticos.

Quadro 5: Contribuições e Contradições da Argumentação Colaborativa Multimodal

Etapa / Atividade	Contribuições da Argumentação Multimodal	Contradições / Constrangimentos	Impactos na Colaboração e Potencialização dos Sujeitos
Imersão na Realidade "Bom dia!"	Favoreceu a interação inicial e a escuta mútua; gestos e falas ampliaram vínculos.	Alguns estudantes não se engajaram totalmente; gestos não universalmente adotados.	Criou base relacional para ações posteriores; início do reconhecimento mútuo.
Imersão na Realidade "Corrida dos Privilégios"	Integração de fala, gesto e movimento gerou reflexão sobre hábitos e saúde mental.	Imposições e falta de espaço para diálogo limitaram a colaboração e o questionamento.	Gerou desconfortos que poderiam oportunizar o debate crítico colaborativo.
Construção Crítica Sala Laranja (Clipe "Anxiety")	Uso de tecnologia favoreceu a articulação entre letra, imagem e vivências pessoais.	Participação pontual e limitada; não houve aprofundamento coletivo da análise.	Permitiu a expressão de sentimentos e reconhecimento de problemas estruturais.
Construção Crítica Sala Rosa (Documentário)	Corpo, voz e gesto deram forma à denúncia de silenciamentos e insegurança na escola.	Falas individuais dominam; contra-argumentação colaborativa não plenamente explorada.	Permitiu conectar vivências pessoais a críticas sociais; início de agência coletiva.
Produção de Mudança Social Sala Verde (Propostas)	Mobilização de dados e dispositivos digitais para construção de propostas em grupo.	Predominância de comandos normativos e ausência de marcas de autoria coletiva.	Refletiu limites de uma abordagem não dialógica; necessidade de ampliar escuta e coautoria.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Conclusões

Este trabalho investigou a argumentação colaborativa multimodal (Liberali, 2013; 2016; 2018), baseada nas categorias enunciativas, discursivas e linguísticas e multimodais, como ferramenta pedagógica para abordar a saúde mental no contexto escolar, sob a perspectiva do multiletramento engajado (Liberali, 2022). Os dados revelaram que, embora houvesse uma tentativa de integração de diversos modos semióticos e a promoção de espaços dialógicos, não houve uma efetiva articulação crítica e transformadora nas propostas finais dos grupos.

Na etapa da *Imersão na Realidade*, as práticas multimodais propiciaram o reconhecimento mútuo entre os estudantes e iniciaram o processo de construção de vínculos afetivos, ainda que nem todos os participantes tenham se engajado plenamente. No caso da “Corrida dos Privilégios”, embora a proposta tenha integrado fala e movimento

de forma expressiva, a ausência de espaço para o contraditório e a condução verticalizada revelaram limites importantes para uma argumentação genuinamente colaborativa.

Na fase da *Construção Crítica de Generalizações*, observamos um aprofundamento dos sentidos atribuídos às experiências de ansiedade e depressão, especialmente a partir de recursos multimodais, como o clipe *Anxiety*, que gerou identificação com a solidão e ao não reconhecimento do outro ao enfatizar “*ela se sente sozinha*”. Também emergiram relatos potentes sobre o sofrimento vivenciado no cotidiano escolar e familiar, como o medo de confiar em colegas por receio de exposição, “*se eu brigar com ela amanhã ou depois? Ela vai falar pra qualquer outra pessoa o que eu to sentindo*”, e a negação do sofrimento por parte de algumas famílias, que atribuem os sintomas à “*falta de Deus*”.

Já na *Produção de Mudança Social*, as propostas dos grupos A, B e C evidenciaram uma tendência à responsabilização individual, com estratégias como “*sempre pensar de forma positiva*” e “*fazer academia*”, mas também sugeriram ações coletivas, como “*fazer rodas de conversa*” e “*conversar com amigos ou família*”. A argumentação colaborativa multimodal (Liberali, 2013; 2016; 2018), ao transcender a linguagem verbal, poderia ter permitido uma maior articulação de justificativas e a construção de um ambiente mais colaborativo, mas, na prática, a ausência de contra-argumentos e a falta de autoria compartilhada limitaram o potencial transformador da atividade.

Essas características evidenciam a necessidade de um trabalho formativo que vá além da reprodução de práticas, para que a escuta ativa, a negociação de sentidos e a coautoria sejam de fato consideradas, promovendo um ambiente mais inclusivo e crítico. A combinação dessas abordagens pedagógicas, quando efetivamente aplicadas, têm o potencial de transformar a escola em um espaço de promoção da saúde mental, alinhado aos princípios das pedagogias decoloniais e à superação de epistemologias hegemônicas, criando um ambiente que não apenas acolhe, mas também questiona e reconfigura as narrativas dominantes sobre o sofrimento ético-político.

Referências

- AGÊNCIA SENADO. Paim alerta para crise de saúde mental entre jovens. Senado Notícias, 19 ago. 2024. Disponível em: <https://www12.senado.br/alerta-para-crise-de-saude-mental>. Acesso em: 12 mar. 2025.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes. 1992. Trabalho original publicado em 1929.
- BRAGA, E. S. Saúde mental entre alunos das séries terminais do Ensino Fundamental: percepções e estratégias curriculares. **Dissertação** (Mestrado em Educação: Currículo) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024. Disponível em: <<https://ariel.pucsp.br/handle/handle/42750>>. Acesso em: 30 mar. 2025.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

BROOKFIELD, S. D.; PRESKILL, S. How discussion helps learning and enlivens classrooms. In: BROOKFIELD, S. D.; PRESKILL, S. **Discussion as a way of teaching: tools and techniques for democratic classrooms**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2005.

ENGESTRÖM, Y. **Aprendizagem Expansiva**. Campinas: Pontes. 2016. Trabalho original publicado em 1987.

ESPINOSA, B. **Ética**. Trad. de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. Trabalho original publicado em 1677.

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

HAN, B. **A sociedade do cansaço**. Trad. de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

HALLIDAY, M.A.K. **Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language**. Explorations in Language Study Series. London: Arnold, 1975.

HOLZMAN, L. **Vygotsky at work and play**. New York: Routledge, 2009.

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

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P. A importância do conceito de *perezhivanie* na constituição de agentes transformadores. **Estudos de Psicologia** (Campinas), 35 (4), 363-373, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000400004>. Acesso em: 09 mar. 2025.

LIBERALI, F. C. Transforming Urban Education in São Paulo: Insights into a Critical-Collaborative School Project. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 35, n. 3, p. e2019350302, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350302>. Acesso em: 29 jan. 2025.

LIBERALI, F.C. Multiletramento engajado para a prática do bem viver. **Linguagem em (Dis)curso-LemD**, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 125-145, jan./abr, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/KmYMBTKghqMBMCQRk/?lang=pt>. Acesso em: 29 jan. 2025.

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. **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Mercado de Letras, 2011, p. 13-39.

MAGALHÃES, M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: Pesquisa Crítica de Colaboração - PCCoL. In: Autor 3.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a escola: recriando realidades sociais**. Pontes, 2012, p. 13-26.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2006.
ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Diretrizes sobre Intervenções de Promoção e Prevenção em Saúde Mental para Adolescentes: Ajudar os adolescentes a Prosperar. Brasília: OPAS, 2023. Disponível em: <https://www.paho.org/saude-mental-adolescentes>. Acesso em: 12 fev. 2025.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Trabalho original publicado em 1958.

PONTECORVO, C. Discutir, argumentar e pensar na escola: o adulto como regulador da aprendizagem. In: PONTECORVO, C., AJELLO, A. M. ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se Aprende**: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: ArtMed, 2005, p. 65-88.

SAFATLE, V.; SILVA JUNIOR, N.; DUNKER, C. (Orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESSES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. B. (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 97-118.

SAWAIA, B. B. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, v. 21, n. 3, p. 364–372, set. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/SNXmnP85p4XsKmsrWgbgtp/>. Acesso em: 31 mar. 2025.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SOUZA, J. **(Não) Reconhecimento e Subcidadania, ou o que é “ser gente”?** Lua Nova, São Paulo, n. 59, p.51-73, 2003. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0102-64452200003>. Acesso em: 04 abr. 2025.

STETSENKO, A. Transformative activist stance: encountering the future through commitment to change. In: STETSENKO, A. **The transformative mind: expanding Vygotsky's approach to development education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2017, pp. 230-264.

STRAPPAZZON, A.; SAWAIA, B. B.; MAHEIRIE, K. (2022). A liberdade em Espinosa como base ontoepistemológica no enfrentamento do sofrimento ético-político. **Psicologia & Sociedade**, v.34. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/J3H7y5XnPxdRpkxn9s/>. Acesso em: 09 abr. 2025.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000, p. 9-32.

VYGOTSKY, L. S. The problem of the environment. In: R. VAN DER VEER & J. VALSINER (Eds.). **The Vygotsky reader**. (pp.338-354). Oxford: Blackwell, 1994. Trabalho original publicado em 1934.

WALSH, C. Gritos, gretas e semeaduras de vida: entreteceres do pedagógico e do colonial. In: MOTA, S. R.; SANTOS, L. C. (Orgs.). **Entre-linhas: educação, fenomenologia e insurgência popular**. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 93-120.

Sobre os autores

Milena Maria Nunes de Matos Carmona

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-7142-6031>

Doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), com bolsa CAPES, e Mestre em Educação: Formador de Formadores (FORMEP), ambos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É pesquisadora-formadora no

Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (GP LACE/PUC-SP)
e atua como coordenadora pedagógica em escolas bilíngues e internacionais.

Victor Fernandes Fiorotti

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3072-2181>

Doutorando em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), com bolsa CNPq
e Mestre em Educação: Formador de Formadores (FORMEP), ambos pela Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É pesquisador-formador no Grupo de
Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (GP LACE/PUC-SP) e atua
como coordenador pedagógico em escolas da rede privada.

Fernanda Coelho Liberali

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7165-646X>

Professora Livre Docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP),
no Departamento de Ciencias da Linguagem e Filosofia no PEPG em LAEL, no PEPG
em Educação: Formep e no PEPG em Educação: Currículo. Doutora em Linguística
Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Bolsista de Produtividade em Pesquisa
1C.

Recebido em mai. de 2025.

Aprovado em set. de 2025.