

## ARTIGO

# O Projeto Brincadas e o Design Educacional Complexo: tessituras decoloniais entre brincar, diálogo e formação docente

**The Brincadas Project and Complex Educational Design: Decolonial Weavings of Play, Dialogue, and Teacher Education**

**Luciana Kool Modesto-Sarra**  

[luciana.kool@gmail.com](mailto:luciana.kool@gmail.com)

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



10.23925/2318-7115.2025v46i2e74169

## Resumo

Este artigo homenageia e dialoga com a práxis complexa e transdisciplinar proposta por Maximina Maria Freire, articulando-a à formação docente crítica e decolonial no contexto contemporâneo. A partir dos aportes da Complexidade (Morin, 2000; Nicolescu, 2014), da abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa (Freire, 2010, 2012) e das práticas colaborativas do brincar vygotskiano (Vygotsky, 1994) e do Multiletramento Engajado (Liberali, 2022), discute-se como a auto-heteroecoformação docente pode operar como eixo para um design educacional complexo e sensível à diversidade sociocultural. O texto apresenta reflexões oriundas do Projeto Brincadas, em especial da vivência da Brincada do Idadismo, compreendidas como práticas formativas críticas de base colaborativa, que integram teoria e prática em uma tessitura formativa voltada à justiça social e à transformação do agir docente. A análise aponta que a formação baseada no diálogo, na complexidade e na transdisciplinaridade promove o reconhecimento da interdependência entre saberes, afetos e contextos, revelando-se como um caminho potente para uma educação mais humana, inclusiva e transformadora.

**Palavras-chave:** Formação docente; Complexidade; Transdisciplinaridade; Projeto Brincadas; Multiletramento Engajado.

## Abstract

*This article pays tribute to and engages in dialogue with the complex and transdisciplinary praxis proposed by Maximina Maria Freire, relating it to critical and decolonial teacher education in contemporary contexts. Drawing on the contributions of Complexity Theory (Morin, 2000; Nicolescu, 2014), the complex hermeneutic-phenomenological approach (Freire, 2010, 2012), collaborative practices of Vygotskian play (Vygotsky, 1994), and Engaged Multiliteracies (Liberali, 2022), the study discusses how teacher auto-hetero-eco-formation can operate as a central axis for a complex educational design that is sensitive to sociocultural diversity. The article presents reflections originating from the Brincadas Project, with special focus on the Brincada do Idadismo (Ageism Brincada), understood as collaborative, critically oriented formative practices*

**The specialist**

OPEN  ACCESS

## FLUXO DA SUBMISSÃO:

Submissão do trabalho: 16/10/2025

Aprovação do trabalho: 08/12/2025

Publicação do trabalho: 17/12/2025

## AVALIADO POR:

Vanessa Ribas Fialho (UFSM)  
Tatiane Molini Barros (PUC-SP)

## EDITADO POR:

André Effgen de Aguiar (Ifes)

## COMO CITAR:

MODESTO-SARRA, Luciana Kool. O Projeto Brincadas e o Design Educacional Complexo: tessituras decoloniais entre brincar, diálogo e formação docente. *The Specialist*, [S. l.], v. 46, n. 2, p. 162–182, 2025. DOI: 10.23925/2318-7115.2025v46i2e74169.

Distribuído sob Licença Creative Commons



that integrate theory and practice within a formative framework aimed at social justice and the transformation of teaching practices. The analysis indicates that a form of education grounded in dialogue, complexity, and transdisciplinarity promotes the recognition of interdependence among knowledge, affect, and context, revealing itself as a powerful path toward a more humane, inclusive, and transformative education.

**Keywords:** Teacher education; Complexity; Transdisciplinarity; Brincadas Project; Engaged Multiliteracies.

## 1. Introdução

A educação como prática da liberdade é um ato de ensinar e aprender que permite aos indivíduos compreender e transformar as estruturas de poder.

Ensinar é um ato de amor e de esperança.

(bell hooks, 2020)

A educação, concebida como prática da liberdade, é um processo de criação e recriação do mundo, no qual se aprendem as condições de existência e se inventam caminhos para transformá-las. É nessa tessitura entre o real e o possível que se inscreve o Projeto Brincadas, espaço de formação docente e de experimentação coletiva que emerge, em 2020, no contexto da pandemia, como um gesto de resistência e de invenção do inédito viável (Freire, 1970). O Brincadas constitui-se como um território de encontro entre arte, educação e afeto, um convite a vivências em que brincar é pensar, agir, imaginar, existir, criar para resistir, formar para transformar, é formar-se a partir da epistemologia da complexidade, compreendida como modo de conhecer e intervir no mundo (Moraes, 2008; Morin, 2015; Freire, 2020).

Tecido nas epistemologias do Sul (Santos, 2010), nas teorias histórico-culturais de Vygotsky (2001), na educação libertadora de Freire (1970), na concepção de Bem Viver do Krenak (2020) e na proposta de Multiletramento Engajado de Liberali (2022), o projeto se constituiu como uma experiência formativa orientada pela epistemologia da complexidade, mobilizando a imaginação, o corpo e a linguagem em uma perspectiva decolonial e colaborativa. Essa concepção de formação, tecida entre o brincar, o diálogo e a colaboração, aproxima-se do pensamento de Maximina Maria Freire, cuja trajetória ilumina os caminhos da Linguística Aplicada complexa e transdisciplinar no Brasil.

O desejo de integrar este dossiê da revista *The ESPecialist* nasce da admiração por Maximina Maria Freire, pesquisadora que, com sabedoria e generosidade, teceu um legado inestimável para a Linguística Aplicada brasileira. Minha aproximação com sua obra ocorreu durante a disciplina A complexidade nos/dos processos formativos, cursada no doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP), em 2024. Naquele espaço, a professora Maximina apresentou a complexidade como epistemologia e atitude investigativa, que comprehende o conhecimento como rede relacional em permanente movimento entre o sujeito, o outro e o mundo. Seu olhar atento e afetuoso sobre a formação docente revelou-me a potência de uma pesquisa que descreve o real, escuta-o, habita-o e o transforma, em diálogo com perspectivas indisciplinares (Moita Lopes, 2006) que questionam fronteiras rígidas entre campos do saber.

Inspirada por esse encontro, comprehendo o Brincadas como uma expressão concreta do que Maximina Freire (2020, 2024) chama de design educacional complexo, uma tessitura de ações pedagógicas, afetivas e criativas que atravessam fronteiras disciplinares e ampliam os modos de aprender e ensinar. Como propõe a autora, o Brincadas opera em uma lógica rizomática, articulando múltiplas linguagens, mídias e saberes em um processo contínuo de auto-heteroecoformação (Freire; Leffa, 2013), no qual cada participante se forma enquanto forma o outro e é transformado pelo ambiente de aprendizagem.

Essa concepção de formação está em consonância com os princípios da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (Magalhães, 2004), abordagem que integra pesquisa e ação em um movimento dialógico e coletivo. Ao compreender o conhecimento como prática social e o pesquisador como sujeito implicado, a PCCol aproxima-se da epistemologia da complexidade (Morin, 2000) e da abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa (Freire, 2010), valoriza a escuta, a contradição e a coautoria como dimensões éticas do fazer científico. No contexto do Brincadas, essa perspectiva se materializa nas relações colaborativas que se estabelecem entre docentes, discentes e comunidade, em um processo de reflexão crítica sobre a própria prática e sobre o papel da escola em tempos de crise.

A pesquisa em formação de professores, sob a ótica da Linguística Aplicada Crítica e Complexa, justifica-se, conforme Miller (2013), por sua relevância acadêmica, metodológica, política e ética. Ela contribui para fortalecer as práticas de formação inicial e continuada, introduz

inovações qualitativas nas investigações educacionais e reposiciona o formador de professores como agente de transformação social. Tais dimensões tornam-se ainda mais urgentes diante das contradições presentes nas políticas educacionais brasileiras, em especial na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), que, embora traga a noção de competências integradas, ainda reproduz hierarquias epistêmicas e perspectivas tecnicistas distantes da realidade plural das escolas. O Brincadas, nesse sentido, propõe-se como contraponto ético e criativo, reafirmando a potência do brincar, da colaboração e da imaginação como práticas de formação docente integradas à vida e à comunidade.

Portanto, este artigo tem como objetivo analisar o Projeto Brincadas como prática formativa complexa e decolonial, que articula o brincar vygotskiano, a epistemologia da complexidade (Morin, 2000; Freire, 2020) e os princípios da PCCol na construção de uma educação voltada ao Bem Viver. Propõe-se discutir como o Brincadas, ao integrar corpo, emoção e linguagem, expressa uma ecologia da ação (Morin, 2015) e inaugura modos outros de pensar e viver a docência.

Ao homenagear Maximina Maria Freire, este texto celebra também a educadora que ela representa, ao unir rigor e sensibilidade, nos ensina a pensar com o coração, a pesquisar com o corpo inteiro e a formar-nos com e pelo outro. O Brincadas é, nesse sentido, um eco de sua práxis, uma rede que pulsa, resiste e transforma, tecida na fronteira entre o brincar e o pensar, entre o ensinar e o aprender, entre o eu e o nós.

## 2. Caminhos metodológicos

Este estudo inscreve-se no campo da pesquisa qualitativa, de caráter interpretativo-crítico, e fundamenta-se em pressupostos da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), inspirada Magalhães (2004), assim como na epistemologia da complexidade (Morin, 2015) e na transdisciplinaridade (Freire, 2020; Moraes, 2008). Trata-se de uma investigação que articula reflexão teórica e experiência prática situada, a partir das vivências do Projeto Brincadas, enquanto espaço de formação docente e produção coletiva de sentidos.

O Projeto Brincadas tem como fundamento teórico-metodológico a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (Magalhães, 2004), a partir da qual se estruturam suas ações formativas e seus princípios de intervenção na prática educativa. Este artigo, por sua vez, nasce da experiência

vivida na disciplina “A Complexidade nos/dos processos formativos”, ministrada por Maximina Maria Freire no âmbito do doutorado, e busca estabelecer um diálogo convergente entre a base epistemológica da PCCol e os aportes da complexidade, da transdisciplinaridade e do design educacional complexo propostos por Freire. Trata-se, portanto, não de uma fusão metodológica, mas de uma aproximação teórico-conceitual, que evidencia pontos de encontro entre perspectivas distintas, porém eticamente e epistemologicamente comprometidas com a formação crítica, colaborativa e socialmente transformadora.

O recorte empírico deste estudo concentra-se na Brincada do Idadismo: Pelo direito de Envelhecer<sup>1</sup>, realizada em 2021 no âmbito do curso “Multiletramento Engajado: Currículo como (trans)formação”, ofertado na modalidade on-line, com carga horária de 30 horas e participação de professores, gestores e estudantes de diferentes contextos educacionais. Os dados mobilizados para a reflexão incluem registros das atividades desenvolvidas pelos participantes, produções multimodais (textos, vídeos, imagens, narrativas), relatos reflexivos e memórias pedagógicas reconstruídas a partir da experiência.

A análise se orienta por uma abordagem qualitativa e interpretativa, que compreende a prática pedagógica como um fenômeno complexo, situado e relacional. Dessa forma, o foco recai sobre a compreensão aprofundada dos sentidos, afetos e deslocamentos produzidos pela experiência e busca evidenciar como o brincar (Vygotsky, 1994), articulado ao Multiletramento Engajado (Liberali, 2022), pode constituir-se como uma práxis decolonial e complexa de formação docente.

Neste estudo, comprehende-se o Multiletramento Engajado, conforme proposto por Liberali (2022), que se organiza a partir das ideias de Paulo Freire (1970), Vygotsky (1934/1994) e no New London Group (1996/2000). Essa proposta parte de um movimento de Imersão na realidade, seguido da Construção Crítica de Generalizações (emersão na consciência histórica e crítica dos sujeitos) e culmina na Produção de Mudança Social (inserção transformadora na realidade).

Essa perspectiva pedagógica crítica é também decolonial, pois articula as múltiplas linguagens a partir de situações reais de interação e de problematização social. Trata-se de uma

<sup>1</sup> O resumo desta vivência está disponível em: <<https://youtu.be/JHfPXm1b758?si=VPz8V6MSiQcecSDg>>. Acesso em 20 out.2025.

abordagem que comprehende a linguagem como prática social e política, orientada pela produção de sentidos, pela participação e pela transformação do mundo. O Multiletramento Engajado enfatiza o compromisso ético com a vida, a agência (Stetsenko, 2017) dos sujeitos e a intervenção crítica na realidade, constituindo-se, assim, como fundamento epistemológico e metodológico do Projeto Brincadas.

Dessa forma, ao articular a Pesquisa Crítica de Colaboração (Magalhães, 2004), a epistemologia da complexidade (Morin, 2015), a transdisciplinaridade (Freire, 2020; Moraes, 2008) e o Multiletramento Engajado (Liberali, 2022), este estudo comprehende a formação docente como um processo relacional, situado e atravessado por múltiplas dimensões — cognitivas, afetivas, sociais, políticas e ecológicas.

A Brincada do Idadismo, tomada como recorte empírico desta investigação, é um território vivo de produção de sentidos, no qual teoria e prática se entrelaçam em um movimento contínuo de reflexão e ação. Nesse horizonte, a próxima seção dedica-se a discutir como a formação docente em contexto de complexidade se materializa no Projeto Brincadas, evidenciando suas tessituras colaborativas, transdisciplinares e formativas.

### **3. A formação docente e a complexidade no Projeto Brincadas**

Pensar a formação docente a partir da complexidade significa reconhecer que educar é um ato que envolve múltiplas dimensões cognitivas, afetivas, sociais, políticas e espirituais, e que a docência se constitui como um campo de permanente inacabamento. Essa perspectiva rompe com a fragmentação disciplinar e propõe compreender o processo formativo como uma rede de relações, em que o conhecimento é tecido em diálogo com a vida e com a alteridade (Morin, 2000; Freire, 2020). Nessa direção, o Projeto Brincadas emerge como um território fecundo para observar a complexidade em ação, um espaço de criação coletiva atravessado por interdependências, contradições, afetos e aprendizagens compartilhadas.

O Brincadas foi concebido como um espaço formativo de resistência e invenção, no qual docentes e discentes de diferentes áreas e contextos puderam reinventar modos de ensinar e aprender em meio à crise global instaurada pela pandemia. Sua proposta nasce da crença freireana no inédito viável (Freire, 1970), a possibilidade de imaginar e construir alternativas educativas mesmo diante do sofrimento ético-político (Sawaia, 2009) e das forças

necroeducacionais (Liberali, 2020) que tentam paralisar a ação transformadora. O Brincadas coloca em prática uma pedagogia do encontro e da esperança, em que a formação docente se dá por meio da experiência estética, da ludicidade e da partilha de sentidos (Modesto-Sarra; Diegues; Tiso, 2024).

A complexidade, nesse contexto, é dada pela atitude epistemológica que orienta a forma de conceber, viver e analisar as práticas formativas. Consonante com Morin (2000, 2015), compreender o Brincadas implica acolher a incerteza, a incompletude e o entrelaçamento dos saberes, ao reconhecer que a formação é sempre um processo aberto, autopoietico e em movimento. Essa concepção dialoga profundamente com a proposta de Maximina Freire (2020, 2024), que entende o design educacional complexo como uma teia viva de relações entre sujeitos, linguagens, tecnologias e contextos, na qual o aprender e o ensinar se configuram como atos de coautoria e de ecoformação.

Ao aproximar o Brincadas da noção de auto-heteroecoformação (Freire; Leffa, 2013), é possível compreender que cada participante se forma ao mesmo tempo em que forma o outro e é formado pelo meio. A formação se constitui em processo relacional de transformação mútua e situada, que envolve o eu, o outro e o mundo. O Brincadas, ao promover vivências de brincadeiras, rodas de conversa, oficinas e produções colaborativas, materializa esse princípio, no qual, cada ação é, simultaneamente, uma ação de aprender, ensinar e cuidar e revela a inseparabilidade entre ética, estética e política na formação docente.

A Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (Magalhães, 2004) oferece o alicerce metodológico que sustenta essa dinâmica. Ao conceber a pesquisa como prática transformadora, a PCCol propõe que todos os sujeitos envolvidos — pesquisadores, professores e estudantes — assumam papéis ativos na construção do conhecimento, em um processo de reflexividade compartilhada. No Brincadas, essa orientação manifesta-se na constante negociação de sentidos e nas decisões coletivas que emergem da prática. As atividades são planejadas e reelaboradas colaborativamente, numa espiral contínua de observação, intervenção e reflexão, em que teoria e prática se retroalimentam. Esse movimento configura o que Morin (2010) chama de ecologia da ação, em que cada ato educativo carrega consequências imprevisíveis, mas necessárias para o aprendizado da complexidade.

Além disso, o Brincadas mobiliza o brincar vygotskiano (Vygotsky, 1934/1994; Holzman, 2009) como eixo de desenvolvimento e criação. O brincar é compreendido como um espaço de experimentação simbólica e de imaginação social, no qual os sujeitos vivenciam situações que transcendem o imediato e constroem novas possibilidades de ser e agir no mundo. Ao brincar, docentes e discentes projetam-se em zonas de desenvolvimento coletivo, criam sentidos para o presente e ensaiam formas outras de convivência, em um processo profundamente dialógico e ético. Essa dimensão lúdica, integrada ao pensamento complexo, transforma a formação docente em uma experiência estética e política de emancipação, em consonância com o que Maximina Freire (2024) denomina atitude transdisciplinar, uma postura ética e epistemológica que acolhe a imprevisibilidade, a coautoria e a criação compartilhada do conhecimento.

Ao compreender a formação docente como prática complexa, colaborativa e ecoformadora, o Brincadas revela que educar é tecer relações entre pessoas, saberes e mundos. Esse tecer exige do educador uma atitude de implicação e abertura, em que a escuta sensível e o diálogo são fatores indispensáveis. Formar-se, nessa perspectiva, é aprender a navegar na incerteza e a agir com consciência das interdependências que constituem a vida. Como propõe Acosta (2013) e Krenak (2020), o Bem Viver se constrói na relação de cuidado, pertencimento e responsabilidade com a terra e com todas as formas de existência. É, portanto, um ato de amor e de compromisso ético com o humano, com o planeta e com a esperança.

#### **4. O brincar como experiência complexa e transdisciplinar de formação docente**

O brincar, na perspectiva histórico-cultural, é uma forma de pensamento e de ação que permite ao sujeito transgredir o real e projetar-se para além do que existe. Em Vygotsky (1934/1994), o brincar é o espaço privilegiado da imaginação criadora, em que a criança, ao agir “como se”, reconfigura as relações entre significados e objetos, instaura novas possibilidades de existência. O que está em jogo, portanto, é a capacidade de criar zonas de sentido em que o possível se torna experimentável. Ao transpor essa concepção para o campo da formação docente, o Projeto Brincadas transforma o brincar em um dispositivo epistemológico, uma prática complexa e transdisciplinar de aprendizagem que une corpo, linguagem, afeto e reflexão crítica.

O brincar vygotskiano, reinterpretado no contexto do Brincadas, adquire contornos coletivos e ético-políticos. Como afirma Holzman (2009), brincar é uma forma de performar a vida,

um modo de criar zonas de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 2001) em que os sujeitos aprendem a ser diferentes de si mesmos. Essa dimensão performativa do brincar foi amplamente mobilizada nas formações do Brincadas, em encontros presenciais e virtuais, nos quais docentes e discentes eram convidados a vivenciar o conhecimento com o corpo inteiro, em gestos, sons, imagens, improvisos e criações multimodais. Brincar, nesse sentido, é transgredir as fronteiras do currículo, dissolver as hierarquias entre saberes e instaurar um território de partilha e de invenção, onde o conhecimento se faz junto, em movimento e em afeto.

Sob o olhar da complexidade (Morin, 2000, 2015), o brincar é um fenômeno que articula ordem e desordem, razão e emoção, racionalidade e sensibilidade. Ele opera por meio da incerteza, do acaso e da criatividade, constituindo uma verdadeira ecologia da ação, conforme desenvolvida por Moraes (2019) a partir do pensamento complexo de Morin, em que cada gesto educativo carrega potenciais transformadores imprevisíveis.

O Brincadas revela, em sua organização e em suas práticas, movimentos que ser compreendidos como próximo a uma pedagogia inspirada pela complexidade (Morin, 2015; Moraes, 2008; Freire, 2020), na medida em que suas atividades emergem de situações concretas, de encontros e de afetos. A cada brincadeira, uma nova tessitura se forma, em que o aprender é percurso e não o resultado. Esse modo de operar sugere uma epistemologia viva, que reconhece o erro, o improviso e o sensível como componentes do processo formativo, distanciando-se do paradigma técnico e fragmentado que historicamente tem orientado parte da formação docente.

Essa postura ressoa o pensamento de Maximina Maria Freire (2020, 2024), para quem o design educacional complexo é aquele que acolhe a multiplicidade e a imprevisibilidade do aprender. Ao integrar corpo, emoção, linguagem e tecnologia, o Brincadas encarna o que a autora chama de atitude transdisciplinar, uma disposição para atravessar fronteiras epistemológicas e habitar o entre-lugar das experiências. Em suas atividades, o brincar é uma forma de pensar-com-o-mundo, um gesto que mobiliza a escuta, a imaginação e a empatia como formas de conhecimento. Tal como em Morin, a ação formativa se torna ato ético, porque reconhece a interdependência entre sujeitos e contextos, e ato estético, porque emerge da sensibilidade compartilhada.

A dimensão estética, ética e política do brincar manifesta-se com intensidade nas vivências do Projeto Brincadas. Em cada experiência, o corpo é convocado como território de memória,

tempo e criação, abre espaço para deslocamentos simbólicos que desnaturalizam o olhar e produzem fissuras nas percepções cristalizadas sobre a vida social. Na Brincada do Idadismo, o brincar assumiu a forma de uma investigação sensível sobre o envelhecer, na qual gestos, imagens, palavras e silêncios foram acionados para problematizar estereótipos, preconceitos e apagamentos históricos. Ao corporificar memórias, simular futuros e narrar experiências vinculadas ao tempo e ao corpo, os participantes foram convidados a habitar outras perspectivas sobre a velhice, reconhecendo-a como território de história, potência e dignidade.

Essas ações formativas revelam que o brincar, longe de ser ingênuo, é profundamente político, pois permite visibilizar sofrimentos ético-políticos (Sawaia, 2009) e transformá-los em potência coletiva. Como lembra hooks (2020), a educação libertadora nasce quando o corpo e o desejo são acolhidos como parte do processo cognitivo; quando o aprender se faz ato de amor e de resistência. O Brincadas opera exatamente nesse limiar: o brincar como amorosidade insurgente, como gesto que desafia as lógicas do controle e do medo, e reencanta a docência com a força do coletivo.

A Brincada “Pelo direito de envelhecer”, exemplifica com especial clareza esse entrelaçamento entre o estético, o ético e o político. Ao tematizar o idadismo, a proposta acionou o brincar como linguagem crítica e sensível, permitindo que educadores e educadoras revisitasse suas próprias representações acerca do corpo, do tempo e da velhice. Nessa experiência, gestos, imagens, palavras e silêncios foram mobilizados como forma de revelar estigmas historicamente naturalizados, ao mesmo tempo em que inauguravam outras possibilidades de olhar para o envelhecer — não mais como decadência, mas como território de memória, potência e dignidade.

As dinâmicas do autorretrato das rugas, das estátuas da vida e do Muro dos esquecidos revelaram como o brincar pode ser instrumento de auto-heteroecoformação (Freire; Leffa, 2013), ao articular emoção, reflexão e criação. As brincadeiras, nesse contexto, atuaram como mediadoras simbólicas entre o eu e o outro, entre a vivência pessoal e o compromisso social — um verdadeiro exercício de práxis complexa, em que o conhecimento se faz também em forma de cuidado.

Em todas essas experiências, o brincar se afirma como epistemologia da imaginação e da transformação social. Nele, a imaginação é potência de reconstrução do real. Em consonância com Vygotsky (2001), Holzman (2009) e hooks (2020), o Brincadas demonstra que o brincar é um modo

de agir no mundo com consciência crítica e sensibilidade estética, um gesto de criação compartilhada que mobiliza o pensamento e o afeto em direção ao inédito viável (Freire, 1970). Na ecologia da complexidade, o brincar é também método de pesquisa e prática formativa, um espaço em que a educação deixa de ser reprodução e torna-se invenção, onde o ensinar e o aprender se confundem no mesmo ato afetivo (Espinosa, 2009) e transformador.

Essa compreensão do brincar como experiência formativa também dialoga com a abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa (Freire, 2010), ao reconhecer o vivido, sentido e a experiência como fundamentos legítimos do conhecimento em educação.

## 5. O design educacional complexo no Brincadas: auto-heteroecoformação em rede

O Projeto Brincadas pode ser compreendido como uma experiência de design educacional em movimento, constituída por uma tessitura de práticas formativas críticas, colaborativas e sensíveis às urgências do mundo contemporâneo. As ações do Brincadas revelam aproximações significativas com os pressupostos da complexidade, sobretudo no que diz respeito à compreensão da educação como processo relacional, aberto, imprevisível e atravessado por múltiplas dimensões humanas.

Em diálogo com os estudos desenvolvidos por Maximina Maria Freire (2020, 2024), sobretudo no âmbito do design educacional complexo, é possível compreender o Brincadas como um sistema vivo, que se configura e se reconfigura a partir das interações entre sujeitos, contextos, linguagens e afetos. Nesse sentido, o design pedagógico é concebido como uma trama em permanente (re)organização, na qual o planejamento se constrói em estreita relação com a experiência.

Segundo Freire, o design educacional complexo envolve postura ético-epistemológica que reconhece a imprevisibilidade da ação pedagógica e a necessidade de abertura ao acontecimento. Essa perspectiva pode ser colocada em diálogo com a noção de ecologia da ação, reinterpretada no campo educacional por Maria Cândida Moraes (2008), segundo a qual toda ação educativa, ao ser lançada no mundo, entra em uma rede de interações e retroações que extrapolam a intencionalidade inicial do sujeito que a planejou. No Brincadas, essa compreensão se ganha ressonância na forma colaborativa, flexível e dialógica como as práticas são concebidas, a partir

de escutas sensíveis, demandas coletivas e problemáticas socialmente relevantes, como fome, racismo, feminismo e idadismo.

O Design Educacional Complexo (DEC), nesse contexto, conforme proposto por Freire (2024), constitui-se como uma práxis relacional e reflexiva, na qual o conhecimento emerge do encontro entre sujeitos e mundos. Ele integra dimensões cognitivas, afetivas, estéticas e éticas, mobilizando o que Freire e Sá (2020) compreendem como atitude transdisciplinar – uma disposição para atravessar fronteiras epistemológicas e reconhecer a legitimidade de saberes diversos.

No Brincadas, o DEC pode ser entendido na mobilização de práticas que dialogam com seus princípios, especialmente no que diz respeito à coautoria, à abertura ao sensível e a à valorização de múltiplas linguagens. Essa atitude se expressa tanto na composição plural de seus participantes quanto na diversidade de linguagens presentes nas atividades, como teatro, fotografia, poesia, música, desenho, performance e tecnologias digitais.

Desse modo, as ações do Brincadas se configuram como espaços de trânsito entre conhecimentos, culturas, temporalidades e formas de expressão, opera em um território de translinguagem e multimodalidade. O conhecimento circula entre corpos e telas, entre memórias e territórios, produz sentidos que ultrapassam limites disciplinares e curriculares convencionais.

Outro eixo central desse processo é a auto-heteroecoformação (Freire; Leffa, 2013), movimento triplo e interdependente que articula a formação de si (auto), do outro (hetero) e do ambiente (eco). Em cada encontro, os participantes se reconhecem como sujeitos históricos e inacabados (Freire, 1970), abertos à escuta, à vulnerabilidade e à transformação mútua. A dimensão auto manifesta-se na reflexão sobre a própria trajetória e identidade docente; a dimensão hetero na colaboração, no diálogo e na escuta do outro; e a dimensão eco no reconhecimento das condições socioculturais, ambientais e simbólicas que atravessam a prática educativa.

No Brincadas, esse processo ocorre em rede. Cada brincada nasce de um movimento de coautoria entre professores, pesquisadores e estudantes, desde a educação básica até a pós-graduação. Esse modo de organização dialoga diretamente com os princípios da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (Magalhães, 2004), ao valorizar a construção coletiva do conhecimento, a reflexão compartilhada e a articulação entre teoria e prática. Planejar, nesse contexto, é

experimentar, escutar, revisar, reconstruir, um movimento contínuo que evidencia a plasticidade do processo formativo e a centralidade da relação.

A Brincada “Pelo direito de envelhecer” materializa de forma exemplar essa concepção. Seu planejamento emergiu de recentes conversas entre formadoras e professores que problematizavam o apagamento das identidades adultas, o cansaço docente e os efeitos do idadismo no contexto educacional. A escolha do tema constituiu-se, assim, como uma resposta ética e coletiva a uma problemática silenciada e urgente, articulando dimensões corporais, políticas e subjetivas.

Entre as propostas desenvolvidas, destacou-se o “autorretrato das rugas”, atividade em que os participantes representaram, por meio do desenho, da escrita e da imagem, as marcas do tempo em seus próprios corpos, ressignificando-as como registros de história, resistência e memória. Outra ação foi o “Muro dos Esquecidos”, concebido como espaço simbólico de denúncia e visibilização, reunindo relatos, nomes e imagens de sujeitos historicamente silenciados pelo etarismo.

Essas práticas constituíram um design educacional afetivo e crítico, que integrou múltiplas linguagens — visuais, corporais, verbais e digitais — e promoveu uma profunda reflexão sobre o envelhecer na docência e na sociedade. A dimensão do afeto, compreendida aqui como potência de afetar e ser afetado, atravessa toda essa experiência, mobilizando vínculos, memórias e repositionamentos éticos diante da vida e do outro.

Dessa forma, o Brincadas evidencia o potencial do design educacional como práxis transdisciplinar, estética, ética e política. O percurso formativo constrói-se como uma narrativa coletiva, na qual arte, palavra e gesto atuam como meios de elaboração crítica e reinvenção simbólica. A defesa do direito de envelhecer com dignidade revela o compromisso do projeto com uma educação que humaniza, cuida e resiste às lógicas de exclusão.

Em diálogo com Maximina Maria Freire (2024), o Brincadas reafirma uma educação que se constrói com o outro, e não sobre o outro, fundamentada na escuta, na amorosidade e na coautoria. Nessa tessitura, a docência emerge como uma arte de tecer relações, acolher incertezas e criar sentidos nas brechas do instituído. O design educacional vivido no Brincadas revela, assim, uma pedagogia da interdependência, do cuidado e da esperança, uma pedagogia

que, como o brincar, ensina que o conhecimento se constrói na travessia, no encontro e na potência do coletivo.

## 6. A docência como práxis decolonial e complexa no horizonte do Multiletramento Engajado

Compreender a docência como uma práxis decolonial e complexa implica reconhecê-la como um processo ético, político e relacional que ultrapassa os limites da técnica pedagógica e se inscreve no tecido da vida. Trata-se de uma concepção que comprehende a educação como prática situada, atravessada por histórias, afetos, memórias coletivas e disputas de sentido. Em consonância com Paulo Freire (1970), ensinar é um ato de amor e de compromisso com a humanização, o que exige do educador além do domínio dos conteúdos uma postura ética de escuta, diálogo e responsabilidade com o mundo.

Essa compreensão se ancora na epistemologia da complexidade, proposta por Morin, e aprofundada por Freire (2012) em sua defesa de uma formação marcada pela transdisciplinaridade, pela interconexão e pela abertura ao imprevisível. A complexidade, entendida como um pensamento que religa o que foi historicamente separado, razão e emoção, sujeito e objeto, ciência e vida, constitui o fundamento de uma docência que se reconhece inacabada, provisória e em permanente reconstrução. Nesse sentido, aprender e ensinar deixam de ser movimentos lineares para se tornarem experiências de travessia, permeadas por incertezas e emergências.

No campo educacional, essa perspectiva complexa é aprofundada por Maria Cândida Moraes, que comprehende a docência transdisciplinar como um processo dinâmico e não linear, frequentemente atravessado por imprevisibilidades que escapam às intenções iniciais do planejamento (Moraes, 2008). Nessa direção, a ação pedagógica exige do educador flexibilidade, abertura ao acaso, às emergências e ao inesperado. Essa compreensão, enraizada no pensamento complexo de Morin (2015), reconhece que o ato de ensinar se desenrola em um sistema de interações múltiplas e imprevisíveis, o que demanda estratégias pedagógicas sensíveis, adaptativas e ecologicamente comprometidas com a vida.

É nesse horizonte que o Projeto Brincadas pode ser compreendido como uma experiência que se aproxima de uma docência complexa e decolonial, articulando práticas formativas ancoradas no diálogo, na colaboração e na problematização crítica da realidade. Suas ações são

organizadas a partir do conceito de Multiletramento Engajado (Liberali, 2022), que compreende a linguagem como prática social, política e transformadora. O Multiletramento Engajado parte do entendimento de que múltiplas linguagens – verbais, corporais, visuais, sonoras, digitais – são mobilizadas em situações reais de interação, criando espaços de participação crítica, autoria coletiva e intervenção no mundo.

Na Brincada do Idadismo, desenvolvida no âmbito do curso Multiletramento Engajado: Currículo como (trans)formação (2021), essa concepção se materializou em práticas que ultrapassaram o ensino tradicional da língua e se inscreveram na vida concreta dos participantes. A linguagem, ali, assumiu sua dimensão performativa e relacional, uma vez que, ao criarem textos, imagens, narrativas e gestos que problematizavam o envelhecimento, os participantes construíram posicionamentos críticos diante de uma realidade marcada pelo silenciamento e pela invisibilidade dos corpos envelhecidos.

Essa prática ancora-se em uma concepção interacionista de linguagem, segundo a qual falar, escrever, ouvir e criar são ações que constituem vínculos, produzem sentidos e inauguram novas possibilidades de existência. O ensino, nessa perspectiva, conecta-se à ampliação do repertório discursivo dos sujeitos, para que possam participar criticamente de seus contextos sociais. Ao tematizar o idadismo, a Brincada operou com interlocutores reais, experiências concretas e problemáticas vividas, o que materializou o princípio do engajamento como condição fundamental do aprender.

A dimensão “multi” do Multiletramento Engajado se entrelaça à lógica da complexidade ao reconhecer a multiplicidade de saberes, linguagens e epistemes que atravessam a experiência humana. Essa diversidade de discursos, própria da contemporaneidade, exige uma docência aberta à pluralidade de perspectivas e à coexistência de diferentes modos de conhecer. Nesse sentido, a docência transdisciplinar, alimentada pela epistemologia da complexidade, dialoga com a arte, a espiritualidade, a memória, o corpo e a experiência e reconhece que o conhecimento também se constrói no sensível, no poético e no vivido.

O caráter engajado dessa pedagogia se manifesta na sua dimensão ética e política. Inspirada pela noção de ecologia dos saberes e pela crítica à hegemonia de um único modelo de conhecimento, a docência decolonial e complexa busca valorizar saberes plurais, situados e historicamente silenciados.

Neste trabalho, comprehende-se a ecologia dos saberes tanto na perspectiva do pensamento ecossistêmico e transdisciplinar, tal como discutido por Maria Cândida Moraes (2019), quanto na acepção político-epistemológica proposta por Boaventura de Sousa Santos (2010). Enquanto a primeira enfatiza a religação e a complexidade dos conhecimentos, a segunda convoca a uma justiça cognitiva e abre espaço para saberes historicamente silenciados. Ambas se encontram nas práticas do Projeto Brincadas, que articulam ciência, arte, memória, ancestralidade e experiência em uma práxis formativa decolonial e complexa.

Essa postura se alinha à ética Ubuntu, que afirma o princípio do “ser-com-os-outros”, e ao conceito de Bem Viver (Acosta, 2013; Krenak, 2020), que comprehende o ser humano como parte indissociável da terra e do tecido da vida. Nesse horizonte, educar é um ato de cuidado com o outro, com a comunidade e com o planeta, um compromisso ético que ultrapassa fronteiras disciplinares e civilizatórias.

A Brincada do Idadismo, ao trazer o tema do envelhecer para o centro da formação docente, também dialoga com o que Sawaia (2009) denomina sofrimento ético-político, as marcas invisíveis da exclusão, da negligência e da desumanização. Ao transformar esse sofrimento em narrativa, imagem, corpo e palavra, a experiência tornou-se espaço de ressignificação e reexistência. O brincar, nesse contexto, foi ato insurgente de criação, gesto político que devolve voz, dignidade e potência àqueles que foram historicamente marginalizados.

Essa dimensão criadora é aprofundada pela compreensão vygotskiana de imaginação como força fundante da atividade humana. Para Vygotsky (2001), imaginar é a base de toda transformação. À luz da complexidade, essa imaginação se torna ferramenta epistemológica, ao brincar, os sujeitos ensaiam futuros possíveis, desconstruindo verdades cristalizadas e inaugurando novos modos de existir. A docência, então, transforma-se em um espaço de invenção, onde o conhecimento é criado coletivamente em rede.

Nesse cenário, a figura do professor também se desloca. Ele deixa de ser o detentor do saber para tornar-se um tecelão de relações, um mediador sensível que aprende com o inesperado e se reconhece em processo contínuo de auto-heteroecoformação (Freire; Leffa, 2013). Esse movimento triplo de formação de si, do outro e do mundo expressa uma ética da interdependência que se conecta diretamente com a obra de Maximina Freire, para quem educar é sempre uma prática de relação, de escuta e de coautoria.

Assim, a docência como práxis decolonial e complexa, articulada ao Multiletramento Engajado, constitui-se como uma pedagogia da religação entre saber e vida, entre corpo e linguagem, entre indivíduo e coletividade, entre humano e terra. Ao homenagear Maximina Maria Freire, este trabalho reconhece que sua trajetória não apenas fundamenta teoricamente essa compreensão, mas também a inspira concretamente em práticas como o Brincadas, nas quais a educação se torna espaço de encontro, resistência, cuidado e esperança. Formar docentes, nessa perspectiva, é formar mundos possíveis e o brincar, longe de ser marginal, revela-se um dos caminhos mais profundos para essa reinvenção.

### Considerações Finais

Este estudo buscou analisar o Projeto Brincadas como uma experiência de formação docente orientada por princípios que dialogam com a complexidade, da transdisciplinaridade e da decolonialidade, em interlocução com a trajetória teórico-metodológica de Maximina Maria Freire. Ao articular o brincar como epistemologia, a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (Magalhães, 2004), a auto-heteroecoformação (Freire; Leffa, 2013) e o Multiletramento Engajado (Liberali, 2022), evidenciou-se que a educação pode ser vivida como um processo relacional, sensível e transformador, no qual o conhecimento emerge do encontro entre sujeitos, histórias, linguagens e territórios.

A Brincada do Idadismo, tomada como recorte analítico, revelou o potencial do brincar como prática estética, ética e política capaz de deslocar estereótipos, provocar fissuras nos discursos hegemônicos sobre o envelhecimento e instaurar espaços de resistência e reexistência. Ao mobilizar múltiplas linguagens corporais, visuais, verbais e performáticas a experiência reafirmou a potência do Multiletramento Engajado como caminho para a formação crítica, colaborativa e situada de educadores comprometidos com a vida, com a dignidade e com a transformação social.

À luz do pensamento de Morin, de Maria Cândida Moraes e das contribuições de Maximina Freire, comprehende-se que a formação docente complexa está pautada na abertura ao inesperado, pela ecologia das ações e pelo reconhecimento da interdependência entre sujeito, outro e mundo. Nesse sentido, o Brincadas pode ser compreendido como uma experiência viva

de design educacional complexo em movimento, no qual aprender e ensinar se misturam numa tessitura de afetos, saberes e práticas que atravessam e ultrapassam as fronteiras disciplinares.

Ao dialogar com o legado de Maximina Maria Freire, este artigo reconhece a relevância de sua contribuição à Linguística Aplicada e à educação brasileira, ao mesmo tempo em que evidencia como suas ideias podem reverberar em experiências formativas concretas, como o Projeto Brincadas, nas quais educar é um ato de escuta, criação e responsabilidade com o outro e com o mundo. Entre brincadeira e pensamento, entre pesquisa e vida, entre formação e transformação, permanece viva a convicção de que outros mundos são possíveis e já estão sendo construídos coletivamente, em cada gesto de docência crítica, insurgente e esperançosa.

### **Informações complementares:**

**a) Declaração de contribuição das autoras e dos autores:**

Autor único e responsável por toda escrita do artigo.

**b) Disponibilidade de dados de pesquisa e outros materiais:**

Este estudo utiliza registros multimodais produzidos no contexto formativo do Projeto Brincadas. Por envolverem imagens e produções de participantes identificáveis, o acesso integral aos dados é restrito por razões éticas. Entretanto, parte do material encontra-se disponível publicamente, com autorização dos envolvidos, por meio de um vídeo-resumo da Brincada do Idadismo, acessível neste link: <https://youtu.be/JHfPXm1b758?si=VPz8V6MSiQcecSDg>. Outros materiais podem ser consultados para fins acadêmicos mediante solicitação e assinatura de termo de confidencialidade.

**c) Declaração de conflito de interesse:**

Declaro não haver conflitos de interesse.

**d) Avaliação por pares:**

- ✓ **Avaliador 1:** Tatiane Molini Barros (correções obrigatórias)

O artigo, intitulado *O Projeto Brincadas e o Design Educacional Complexo: tessituras decoloniais entre brincar, diálogo e formação docente*, revela qualidade em sua totalidade, merecendo destaque por sua excelência. O estudo foca articular possíveis pontos de encontro entre a epistemologia da complexidade, transdisciplinaridade, teoria vygotskiana, DEC e a auto-heteroecoformação), tratando o assunto com coerência e rigor acadêmico. A fundamentação teórica é sólida, e a forma como os conceitos são articulados é bem estabelecida. O texto se encaixa no escopo e nas diretrizes editoriais da revista, oferecendo uma contribuição original para a área de conhecimento. A organização estrutural do texto, a clareza da exposição, a fluidez das ideias e a utilização das referências cumprem as normas e os padrões de rigor científico esperados. É preciso revisar alguns conceitos/ nomenclaturas fundamentais em consonância com as referências requeridas.

✓ **Avaliador 2:** Vanessa Fialho (correções obrigatórias)

O artigo apresenta reflexão sobre complexidade, transdisciplinaridade e formação docente, articulando tais referenciais a partir do Projeto Brincadas. O objetivo declarado é ambicioso e intelectualmente robusto, especialmente por mobilizar de modo integrado autores de grande relevância, como Paulo Freire, Vygotsky e Edgar Morin. O texto demonstra esforço analítico coerente com essa proposta. As considerações finais enfatizam a mudança atitudinal do professor, a ecologia da ação e a urgência de práticas coletivas que religuem corpo, emoção e linguagem, aspectos que dialogam diretamente com a obra de Maximina Maria Freire e com o dossiê. O manuscrito necessita de ajustes formais, como o template da revista. Recomenda-se também adequar a discussão teórica à compreensão atualizada que Maximina Freire aponta sobre a complexidade, entendendo-a como epistemologia, e não como paradigma.

## Referências

ACOSTA, Alberto. **El Buen Vivir: Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos.** Barcelona: Icaria, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação infantil e ensino fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

ESPINOSA, Baruch. **Ética.** Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Maximina Maria. A abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação de pesquisa. **A pesquisa qualitativa sob múltiplos olhares:** estabelecendo interlocuções em Linguística Aplicada. Publicação do GPeAHF, Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica. São Paulo, SP, 2010.

FREIRE, Maximina Maria. Da aparência à essência: a abordagem hermenêutico- fenomenológica como orientação qualitativa de pesquisa. In: ROJAS, J.; MELLO, S.L. (orgs.). **Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos.** Campo Grande: Life Editora, 2012.

FREIRE, Maximina Maria. Transmedia storytelling: from convergence to transliteracy. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 36, p. 2020360309, 2020.

FREIRE, Maximina Maria. Design educacional complexo e atitude transdisciplinar: Reflexões sobre uma tessitura pertinente. **Rev. Entre Línguas**, Araraquara, v. 10, n. esp. 1, e024006, 2024. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v10iesp.1.19365>

FREIRE, Maximina Maria; LEFFA, Vilson J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente.** São Paulo: Parábola, 2013. p. 59-78.

FREIRE, Maximina Maria; SÁ, Cristiane Freire de. Design educacional complexo: uma proposta para o desenho de cursos complexos. In: LEFFA, V.J.; FIALHO, V.R.; BEVILÁQUA, A.F.; COSTA, A.R. (Orgs.). **Tecnologias e ensino de línguas:** uma década de pesquisa em linguística aplicada. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020. p.88-1

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

HOOKS, Bell. **Ensino a Transgredir:** a educação como prática de liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

KRENAK, Ailton. **Caminhos para a cultura do Bem Viver.** Cultura do bem viver Org, 2020.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Construir o inédito viável em meio à crise do coronavírus – lições que aprendemos, vivemos e propomos. In: LIBERALI, Fernanda Coelho; FUGA, Valdite Pereira; DIEGUES, Ulysses Camargo Correa; PEREIRA, Marcia Carvalho (Eds.). **Educação em tempos de pandemia:** brincando com um mundo possível. Campinas: Pontes Editores, 2020.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Multiletramento engajado para a prática do bem viver. **Linguagem em Discurso**, Florianópolis, v.22, n.1, p.125-45, jan./abr., 2022.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (org.). **A formação do professor como profissional crítico:** linguagem e reflexão. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 45-62.

MILLER, Inês Kayon de. Formação de professores de línguas: da eficiência a reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente:** festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 99-122.

MODESTO-SARRA, Luciana Kool; DIEGUES, Ulysses C.C.; TISO, Marina. O Projeto Brincadas e a ruptura da necroeducação: criando o inédito viável. In: Liberali, F.C., Carrijo, V.L.S. (Eds.), **Pedagogias insurgentes para romper com a necroeducação.** Pontes Editores. 2024, p. 113–131.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** Parábola. 2006.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes.** Complexidade, transdisciplinaridade e educação. Novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Willis Harman House/Antakarana, 2008.

MORAES, Maria Cândida. **Da epistemologia da complexidade à docência transdisciplinar.** In: TRANSDISCIPLINARIDADE e educação do futuro / Florence Dravet, Florent Pasquier, Javier Collado, Gustavo de Castro, organizadores -- Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro.** Brasília, DF: Unesco. 2000.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver:** manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

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

---

NICOLESCU, Basarab. Transdisciplinariedad: Pasado, presente y futuro. In: ESPINOSA, Ana Cecilia; GALVANI, Pascal. (coord.). **Transdisciplinariedad y formación universitaria: teorías y prácticas emergentes**. Puerto Vallarta: CEUArkos, 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Trilce, 2010.

Sawaia, Bader Burihan. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, 21(3), 364-372. 2009.

STETSENKO, Anna. **The transformative mind: expanding Vygotsky's approach to development and education**. Cambridge University Press: New York, 2016.

VYGOTSKY, Lev. (1934). The problem of the environment. In: Van der Veer, René; Valsiner, Jaan (Eds.). **The Vygotsky reader**. Oxford: Blackwell, 1994.

VYGOTSKY, Lev. (1934). **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.