

## MULTILETRAMENTOS: UM PROGRAMA EM PROL DA JUSTIÇA EDUCACIONAL E SOCIAL

Alessandra Coutinho Fernandes<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil

### Resumo

Neste texto, busco ressaltar a importância de um fazer pedagógico que acolha a diversidade constitutiva dos alunos como um aspecto de fundamental importância nos processos de construção de conhecimento, podendo contribuir não apenas para a justiça educacional, mas também para a justiça social. Com base em autores como Soares (2004a; 2004b), Anstey e Bull (2018), Hytten e Bettez (2011), Kalantzis e Cope (2023a, 2023b) e Cope e Kalantzis (2024), entre outros no cenário nacional, apresento transformações no conceito de letramento, comento sobre o que podemos depreender do conceito de justiça social, e abordo a relação intrínseca entre os multiletramentos e a noção de justiça social, indicando como os multiletramentos, enquanto um programa comprometido com a justiça educacional, podem contribuir para a valorização das identidades de letramento dos alunos e, em uma dimensão mais ampla, para a transformação social.

**Palavras-chave:** Multiletramentos; justiça educacional; diversidade produtiva.

## MULTILITERACIES: A PROGRAM FOR EDUCATIONAL AND SOCIAL JUSTICE

### Abstract

In this text, I seek to highlight the importance of pedagogical practices that embrace the constitutive diversity of students as an aspect of central importance in the processes of knowledge construction, which can contribute not only to educational justice but also to social justice. Drawing on authors such as Soares (2004a; 2004b), Anstey and Bull (2018), Hytten and Bettez (2011), Kalantzis and Cope (2023a, 2023b), and Cope and Kalantzis (2024), among others in the national sphere, I

<sup>\*</sup> Docente no Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas, da Universidade Federal do Paraná, e no Programa de Pós-graduação em Letras, da mesma instituição. Doutora em Estudos Linguísticos – Análise de Discurso, pela Universidade Federal do Paraná (2011). Foi Visiting Scholar na University of Illinois at Urbana-Champaign (2016) e fez pós-doutorado na USP (2017), com foco nos multiletramentos. É líder do Grupo de Estudos Multiletramentos e Multimodalidade na Formação de Professores de Línguas Estrangeiras (GEMPLE). Áreas de interesse: novos/(multi)letramentos, multimodalidade, educação linguística crítica, Análise de Discurso Crítica e formação de professores de línguas. E-mail: [alessandra.coutinho@ufpr.br](mailto:alessandra.coutinho@ufpr.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3586-7136>.



present transformations in the concept of literacy, discuss interpretations of the concept of social justice, and address the intrinsic relationship between multiliteracies and the notion of social justice, showing how multiliteracies, as a program committed to educational justice, can contribute to the valuing of students' literacy identities and, more broadly, to social transformation.

**Key words:** Multiliteracies; educational justice; productive diversity.

## Introdução

A sala de aula está no mundo e o mundo está na sala de aula. Uma afirmação assim, aparentemente simples, representa um cenário de grande complexidade. Se olharmos para a instituição ‘escola’ a partir de um viés histórico, podemos observar que o que acontece em seu contexto, por um lado, é um reflexo do que acontece na sociedade, e, por outro, contribui para moldar a sociedade. Enquanto podemos olhar para a escola como um ambiente de aprendizado, crescimento pessoal e um espaço de socialização, não podemos deixar de perceber que ela também materializa estruturas de poder e de controle, e que ela é marcada por divisões e separações simbólicas (disciplinas, séries/graus, notas que aprovam/reprovam, experiências e práticas de letramentos consideradas adequadas/não adequadas, etc.), que impactam a relação com o conhecimento, a construção identitária e a experiência cidadã dos alunos, para além de seus muros.

Saviani (2008) recupera momentos marcantes da história das instituições educativas, indicando, com base em Genovesi (1999), a longínqua data de 3.238 a.C. como a data de referência do surgimento da escola no contexto das civilizações suméria e egípcia. A partir desse passado distante, o autor apresenta vários dados que demonstram como escola e sociedade sempre estiveram conectadas. Por exemplo, é mencionado que na Grécia antiga havia a *paidéia* e a *duléia*, a primeira oferecia educação para homens livres e a segunda para escravizados. Escola e Igreja já estiveram fortemente relacionadas na Idade Média, e a partir de meados do século XIX, com a crescente industrialização, o Estado entra em cena para ampliar o acesso de crianças e jovens à escola, “forjando a idéia de escola pública, gratuita, leiga e obrigatória” (Saviani, 2008, p. 149).

No Brasil, as primeiras escolas foram iniciativas dos padres jesuítas no século XVI, em um processo que reconhecemos hoje ter sido violento e marcado pelo desejo de apagamento de saberes e modos de vida dos povos originários:

Para que os indígenas participassem da mão de obra, os mesmos deveriam ser civilizados a partir da educação. Isto é, O ‘selvagem’ deveria ser ‘civilizado’ para aceitar a situação de exploração e submissão a que estava sendo sujeito. Nesse projeto, a educação escolar exerceu um papel fundamental. Acreditava-se que, por meio da instrução e catequese, os índios abandonariam sua forma ‘primitiva’ de viver e se integrariam à ‘civilização’. (Faustino, 2010, p. 31 apud Ferreira et al., 2023, p. 45)

O projeto de escolarização promovido pelos jesuítas não teve um caráter inclusivo, nem em relação aos indígenas nem em relação “[à]s mulheres (50% da população), [a]os escravos (40%), [a]os negros livres, [a]os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas (Marcílio, 2005, p. 3)” (Saviani, 2008, p. 2). Tanto é que, conforme aponta Saviani (2008), após quatro séculos, o número de alunos das escolas jesuíticas não tinha atingido sequer 0,1% da população brasileira; o número de alunos nas escolas brasileiras só começou a crescer com a escolarização em massa a partir da década de 1930. Em 2025, quase um

século depois do início do processo da escolarização de massa, cerca de 30% da população brasileira não sabe ler e escrever ou tem conhecimentos muito rudimentares da língua escrita – são analfabetos funcionais (Tokarnia, 2025).

Entender que a escola está no mundo e o mundo está na escola implica entender como os corpos, com seus gêneros e suas raças, etnias, classes sociais, experiências de vida, e com suas condições psíquicas e motoras, encontram mais ou menos espaço no ambiente escolar, com base em concepções de sociedade e educação, que podem perpetuar desigualdades, ou buscar promover justiça social, dependendo das crenças, práticas, ideologias e motivações que lhes sirvam como base.

Neste artigo, tenho como objetivo ressaltar a importância de um fazer pedagógico que acolha a diversidade constitutiva dos alunos como um aspecto de fundamental importância nos processos de construção de conhecimento, podendo contribuir não apenas para a justiça educacional, mas também para a justiça social. Sendo assim, inicialmente, com base em autores como Soares (2004a; 2004b), Anstey e Bull (2018), Janks (2014) e Kalantzis e Cope (2023a, 2023b), faço um breve retrospecto de como o conceito de letramento tem se transformado em resposta às transformações no mundo da vida. Em seguida, comento, com base em um artigo de Hytten e Bettez (2011), sobre como o conceito de justiça social é amplo e o que dele se pode depreender no campo dos estudos educacionais. Por fim, com base, principalmente, em Kalantzis e Cope (2023a, 2023b) e em Cope e Kalantzis (2024), fazendo referência também a como os multiletramentos têm sido ressignificados no contexto local, abordo a relação intrínseca entre os multiletramentos e a noção de justiça educacional, indicando como os multiletramentos, enquanto um programa comprometido com a justiça educacional, visam contribuir para a valorização da identidade de letramento dos alunos e, em uma dimensão mais ampla, para a transformação social.

### **Letramento: um conceito em constante desenvolvimento**

O termo letramento já circula no campo educacional brasileiro há cerca de quatro décadas e se constitui em relação ao termo alfabetização. Embora representem processos distintos: “alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (Soares, 2004a, p. 97), concordo com Soares, quando ela afirma que há uma indissociabilidade e uma interdependência entre os termos.

Janks (2014) nos permite perceber essa indissociabilidade e interdependência entre os termos alfabetização e letramento, ao propor o que ela chama de quatro papéis do leitor, com base em Freebody e Luke (1990). De acordo com a autora, um desses papéis posiciona o leitor como decodificador – aquele que é capaz de reconhecer letras e sons, em línguas alfabéticas; ou ideogramas, em línguas como o japonês e o chinês. O papel de decodificador requer habilidades

iniciais e indispensáveis ao processo de leitura, pois sem reconhecer o que está escrito, no papel ou na tela, não é possível experienciar a leitura em dimensões mais complexas associadas aos outros papéis do leitor - seja o papel de leitor participante, aquele que, em uma via de mão dupla, constrói sentidos, tanto a partir da materialidade do texto (entendido aqui de forma ampla, incluindo textos escritos e falados, imagens, vídeos, exposições, etc.) quanto a partir de suas experiências, conhecimentos prévios e crenças; o papel de leitor usuário, aquele que está familiarizado com diferentes gêneros e seus diferentes propósitos, assim como suas diferentes formas e linguagens; e o papel de leitor analista, que está atento aos efeitos sociais e ideológicos dos textos.

Podemos dizer que o leitor decodificador é o leitor alfabetizado. No processo de alfabetização, como Soares (2004a) comenta, há dois movimentos que almejam a aprendizagem do sistema convencional da escrita: um caminho possível, conhecido como método fônico ou silábico, parte das unidades menores para as unidades maiores da língua, a saber: dos fonemas e sílabas à palavra, frase e texto; e outro, conhecido como método da palavração, ou método global, parte das unidades maiores para as menores. A questão, como vimos acima, é que simplesmente conhecer o sistema convencional da escrita não é suficiente para dar conta do que significa ler, em um sentido mais profundo, e muito menos dos diversos usos da língua em contextos pessoais, acadêmicos e profissionais.

### **Três sistemas sociais**

Kalantzis e Cope (2023a) classificam três sistemas caracterizados pelo uso da tecnologia e seus impactos sociais. O primeiro sistema marcou a era industrial. Esse sistema se desenvolveu a partir de meados do século XIX, com base na tecnologia do trem a vapor e da energia elétrica. Surgiram as fábricas e com elas um tipo de trabalho que exigia atividades repetitivas dos operários. A linha de produção era organizada com base na divisão de tarefas e não havia a necessidade de operários altamente capacitados ou críticos. As instituições sociais – a família, a escola, o trabalho – se estruturavam com base em papéis bem definidos: quem manda e quem obedece. Esse esquema social perpetuava a uniformidade e o controle, apesar dos riscos iminentes de conflitos e rebeliões eclodirem.

O segundo sistema, denominado de informacional, teve início por volta da segunda metade do século XX e se constituiu com base em um novo tipo de tecnologia: os computadores, que então eram utilizados como máquinas que executavam comandos. O campo do trabalho já buscava se adaptar à intensificação da globalização, com empresas abrindo filiais em diversas partes do mundo. Habilidades de trabalhar em equipe e de desempenhar múltiplas tarefas eram cada vez mais valorizadas. As empresas tinham tanto uma missão quanto uma cultura corporativa que eram muito difundidas entre funcionários e clientes. No plano social, a mídia de massa difundia informações e as pessoas tinham poder de escolha, ainda superficiais, em relação ao acesso à informação

e ao entretenimento. Nesse sistema social, o consumismo e a manipulação midiática representavam riscos significativos para a vida em sociedade.

Por fim, o terceiro sistema: ciber social, coincide com o momento que vivemos agora, com a disseminação das Inteligências Artificiais, e, mais especificamente, das Inteligências Artificiais Generativas. Nesse cenário, os computadores não são apenas máquinas que executam comandos como acontecia no sistema informacional, tudo está conectado por meio de computadores; os autores (2023a) afirmam que os computadores têm agência. No campo do trabalho, prevalece o que ficou conhecido como *gig economy*, em inglês; ou seja, um mercado que tem como modelo trabalhos temporários, contratos por demanda, em vez de empregos permanentes. A precariedade nas relações de trabalho é crescente. Nesse sistema, a sociedade vivencia uma sociabilidade sem precedentes, possibilitada pelas mídias sociais. Os riscos sociais são potencialmente grandes e incluem, conforme os autores: destruição cibernética, fragmentação social, desigualdades e desastre ambiental.

Os três sistemas apresentados por Kalantzis e Cope (2023a) nos mostram como o surgimento de diferentes tecnologias está associado a mudanças sociais, que possibilitam novas práticas, mas que também trazem novas exigências e novos desafios, afetando os diferentes campos da vida. As escolas não ficam alheias ao que acontece ao seu redor e é por isso que o conceito de letramento está em constante transformação.

## A “invenção do letramento”

Soares (2004b) recupera a história do que ela denomina de “invenção do letramento”. Segundo a autora, foi na década de 1980 que surgiu, no Brasil, na França e em Portugal, “sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente, a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (Soares, 2004b, p. 6). No Brasil, esse fenômeno se materializou no que passou a ser chamado de letramento; na França, *illettrisme* (nomeando um problema); e em Portugal, *literacia*. A autora também comenta que, embora a palavra *literacy* já existisse nos Estados Unidos e na Inglaterra, desde o século XIX, foi apenas na década de 1980 que ela ganhou proeminência em relação ao que se conhecia como *reading instruction* ou *beginning literacy*.

A década de 1980, como vemos, aparece como um período histórico importante no que diz respeito ao conceito de letramento. Nesse sentido, vale observar que o fato de o conceito de letramento ter ganhado relevância em diferentes países nessa década, não foi um fenômeno aleatório, ou uma coincidência. Soares (2004b) ressalta uma crescente preocupação, por essa época, com a constatação de que muitas pessoas alfabetizadas não conseguiam dar conta de práticas sociais de leitura e escrita necessárias para uma participação eficiente

no campo profissional, acadêmico e pessoal. A “invenção do letramento” foi uma forma de responder a essa constatação.

### **Letramento, Letramentos, Multiletramentos**

Anstey e Bull (2018) também comentam sobre a passagem de uma aprendizagem com foco no sistema da escrita para a noção de letramento como prática social. Eles fazem essa retrospectiva apontando como mudanças sociais, pesquisas nos campos da linguística e da etnografia e o surgimento de novas tecnologias fizeram o termo letramento passar de singular, na década de 1960, para letramentos, no plural, na década de 1980, e para multiletramentos, a partir de meados dos anos 1990. Quando os autores utilizam o termo letramento, no singular, percebemos que coincide com o que se entende por alfabetização no Brasil, e com os termos *reading instruction/beginning literacy* mencionados anteriormente.

Os autores começam essa recapitulação histórica das transformações envolvendo o termo letramento a partir da década de 1960. Nessa época, as escolas ensinavam os alunos a ler e a escrever com práticas que enfatizavam a grafia das palavras, as regras gramaticais, a pontuação e a leitura de textos literários canônicos. O papel do professor era transmitir conteúdos e garantir a ordem em sala de aula; o papel dos alunos era ficar em silêncio, prestar atenção às explicações dos professores, memorizar os conteúdos e reproduzi-los nas provas. Essa educação, que Freire (2005) denominou de bancária, se apresentava como suficiente para um mundo que ainda parecia mudar lentamente: as pessoas costumavam permanecer nos mesmos empregos durante toda a sua vida profissional; as viagens internacionais eram caras, o que não proporcionava muitos encontros interculturais; e as pessoas basicamente obtinham informações por meio da televisão e do rádio. A educação bancária era caracteristicamente autoritária, como podemos ler na citação abaixo:

A concepção bancária de educação nega o diálogo, à medida que na prática pedagógica prevalecem poucas palavras, já que “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (Freire, 2005, p. 68). Desse modo, vemos que o desobediente nunca é o educador, mas, sim, o educando, aquele que precisa ser ensinado a não violar as regras impostas. Entendemos que o professor irá “depositar” (vem daí a ideia de “bancária”) os conteúdos em suas cabeças, como se fossem recipientes a serem preenchidos. A educação bancária não é libertadora, mas, sim, opressora, pois não busca a conscientização de seus educandos. Quer, na verdade, que corpos de alunos e alunas sejam inconscientes e sujeitados às suas regras. Perpetua e reforça, assim, sua relação vertical e autoritária. (Brighente; Mesquida, 2016, p. 161)

A educação bancária era, e ainda é hoje em dia – nos contextos em que ela prevalece –, não apenas autoritária, mas também excludente, por não acolher os



conhecimentos e as experiências que os alunos vivenciam no âmbito familiar e comunitário, valorizando apenas os saberes acadêmicos transmitidos nas escolas; e por não incluir de maneira igualitária, por exemplo, corpos negros, indígenas, com deficiência(s) e neurodivergentes. Essa educação transmissiva também tem um caráter elitista, restringindo-se ao cânone literário e apoiando-se em conceitos de certo e errado, que contribuem para estabelecer juízos de valor sobre o que é adequado e não adequado, sem atender à diversidade linguística e cultural da experiência humana.

O ensino da leitura e da escrita na década de 1960 presava pela uniformidade e pela conformidade. O letramento, no singular, produzia cidadãos para se encaixarem no que Kalantzis e Cope (2023a) chamaram de sociedade da era industrial, como vimos anteriormente. E aqui abro parênteses para ressaltar quão inovador e à frente de seu tempo foi o educador Paulo Freire, pois foi nesse contexto de ensino da leitura e da escrita, fundamentado na crença de que ler era apenas decodificar símbolos escritos em uma folha de papel, que ele entendeu, diferentemente, que ler a palavra era um movimento em consonância com a leitura de mundo, e que nós aprendemos a ler o mundo mesmo antes de aprendermos a ler as palavras (Freire, 1981, 2013) – tanto é que ele cunha o termo ‘palavramundo’ (Freire, 2013) para marcar essa indissociabilidade. Trabalhando com a alfabetização de adultos, Freire (1981) compreendia a leitura da palavramundo como um ato político relacionado e comprometido com a transformação social.

Infelizmente, em decorrência do golpe que instaurou a ditadura militar no Brasil em 1964, as ideias de Freire, em prol da transformação social e do pensamento crítico, foram consideradas subversivas e ele foi forçado a um longo período de exílio. O Brasil seguiu com o sistema de alfabetização tradicional. Entretanto, fora do país, Freire continuou escrevendo prolificamente, influenciando autores tais como: Henry Giroux, um dos principais fundadores da pedagogia crítica norte-americana, que incorpora ideias freireanas em seu livro *Theory and Resistance in Education*; o pedagogo Donaldo Macedo, que foi coautor de Freire em obras como *Literacy: Reading the Word and the World*; o educador britânico Brian Street, proponente dos conceitos de ‘letramento autônomo’ e ‘letramento ideológico’; o educador australiano Allan Luke, defensor da pedagogia crítica e do letramento crítico; e a escritora norte-americana bell hooks, que escreveu a obra *Teaching to Transgress*, fortemente inspirada por Freire. Fecho parênteses.

Os escritos de Paulo Freire exerceram influência na passagem da noção de alfabetização, ou letramento no singular, para a noção de letramento como prática social (letramentos). Além de Freire, também contribuíram enormemente para o fortalecimento da concepção de ‘letramentos’, autores tais como Brian Street, com seu livro *Literacy in theory and Practice*, publicado em 1984, e a antropóloga e educadora norte-americana, Shirley Brice Heath, com seu livro *Way with Words*, publicado em 1983, que apresentava resultados de sua pesquisa etnográfica envolvendo duas comunidades têxteis da classe trabalhadora – Roadville, uma comunidade branca, e Trackton, uma comunidade afro-americana –, ambas



localizadas no sul dos Estados Unidos. Em sua pesquisa, Heath constatou que, embora as crianças de Trackton e Roadville frequentassem a mesma escola, elas traziam práticas de linguagem diferentes, adquiridas em suas comunidades. Observando tanto os comportamentos das famílias das comunidades envolvidas e o comportamento das crianças na escola, Heath concluiu que, para além do letramento acadêmico havia inúmeros outros letramentos relacionados à vida cotidiana. Um de seus principais achados de pesquisa foi que as crianças de Trackton enfrentavam dificuldades na escola não porque tinham alguma deficiência linguística, mas por vivenciarem práticas sociais de letramento diferentes.

Na década de 1980, diferentes pesquisas apontavam a necessidade de ampliar o que se entendia por letramento. A multiplicidade de práticas de letramento, associadas a uma variedade de grupos, culturas e comunidades ganhou tal dimensão que Lankshear e Lawler (1997), estudiosos nas áreas da educação e das práticas sociais de linguagem, sugeriram que seria melhor falar em letramentos, no plural, do que em letramento no singular (Anstey; Bull, 2018). No contexto brasileiro, contudo, essa distinção entre letramento, no singular, e letramentos, no plural, não ocorreu porque o que se entendia por letramento, no singular, coincidia com o que entendíamos como alfabetização; contrastando com o conceito de alfabetização, adotamos o conceito de letramento como prática social, em um entendimento muito semelhante à ideia de letramentos, no plural.

As descobertas no campo do letramento levaram a uma nova compreensão de que ler e escrever não eram apenas habilidades técnicas, mas estavam relacionadas a práticas sociais e culturais do mundo da vida dos alunos. Essa noção ampliada de letramento para letramentos; passou a incluir não apenas o ensino da leitura e da escrita, mas também o ensino de habilidades de produção e compreensão oral.

A década que trouxe tantas mudanças no campo do letramento também foi marcada por importantes transformações sociais: novas tecnologias estavam sendo desenvolvidas; empresas de grande porte estavam abrindo filiais em diferentes partes do mundo, tornando intercâmbios e contatos interculturais cada vez mais comuns. Já se via indícios da era informacional, mencionada por Kalantzis e Cope (2023a).

Na trajetória do termo 'letramento', conforme apresentada por Anstey e Bull (2018), a passagem do termo letramentos para multiletramentos, em meados da década de 1990, foi necessária porque embora a compreensão de letramentos como prática social tivesse expandido a noção de letramento, no singular, passando a compreender que diferentes pessoas possuem diferentes letramentos e que as práticas letradas são um produto de práticas sociais e culturais (Anstey; Bull, 2018), o foco ainda recaía na linguagem verbal. Acontece que, na década de 1990, os movimentos migratórios internacionais e a globalização se intensificaram significativamente (Giddens, 2007; Bauman, 1999), em decorrência da consolidação do neoliberalismo, após a queda do Muro de Berlim (1989) e também de transformações políticas, econômicas e tecnológicas. No campo

tecnológico, ocorria a expansão da Internet e a disseminação de computadores pessoais (Castells, 2010; Negroponte, 1995).

Segundo Anstey e Bull (2018), a interseção entre novas tecnologias, diversos contextos sociais e culturais e textos cada vez mais multimodais, em um mundo globalizado, que passava por profundas transformações, fez surgir a necessidade de ampliar o conceito de letramentos. Foi nesse contexto que o New London Group se reuniu, em 1994, na cidade de Nova Londres, no sul dos Estados Unidos, para repensar o futuro do letramento. Em 1996, eles publicaram o artigo seminal *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*, no periódico *Harvard Educational Review*, e, posteriormente, em 2000, no livro *Multiliteracies*, editado por Cope e Kalantzis – dois membros do New London Group, que se destacaram entre os principais proponentes dos multiletramentos, tendo desenvolvido o conceito por quase três décadas desde seu surgimento.

Anstey e Bull (2018) apresentam um quadro detalhado, com informações sobre características dos multiletramentos, sobre como o que se entendia por ser letrado, no campo do trabalho, estava mudando, na década de 1990, e sobre as implicações de uma pedagogia dos multiletramentos. Com base nessa tabela, e de forma resumida aqui, quanto às características dos multiletramentos, enfatizo que diferentes linguagens (visual, sonora, espacial, corpórea, além da linguagem verbal) passaram a fazer parte da formação de cidadãos multiletrados e que a compreensão do que conta como multiletramentos está sempre mudando, sem perder de vista os dois pilares basilares dos multiletramentos: a multiplicidade de modos de construção de sentidos – mais recentemente Kalantzis e Cope (2023a; 2023b) se referem a formas de construção de sentidos – e a multiplicidade de expressões culturais, que Kalantzis e Cope (2023a; 2023b) passaram a se referir como múltiplas situações, ou diversidade do mundo da vida.

No campo profissional, novas habilidades passaram a ser cada vez mais necessárias; entre elas: trabalhar em equipe, colaborar, negociar, resolver problemas, utilizar a multimodalidade de forma estratégica e saber lidar com novas tecnologias – um cenário muito diferente daquele que o conceito de letramento, no singular, e até mesmo o conceito de letramento como prática social (letramentos), poderiam dar conta. Como Anstey e Bull (2018) afirmam, um trabalho a partir da perspectiva dos multiletramentos tem implicações pedagógicas que contribuem para formar alunos mais preparados para enfrentar as diversas demandas do mundo da vida contemporânea. Os multiletramentos fazem uso de diferentes tipos de textos multimodais (impressos, digitais, ao vivo), integram diferentes tecnologias (analógicas e digitais), considerando a disponibilidade nos contextos de ensino, bem como os interesses dos professores e dos alunos; promovem atividades colaborativas; desenvolvem a criticidade dos alunos; e evidenciam a diversidade de diferentes expressões e experiências culturais, que constituem o mundo social. Na próxima seção, veremos como o trabalho com os multiletramentos está fortemente associado à justiça social, o que representa um aspecto de grande relevância no que diz respeito à transformação

do termo letramento – principalmente, se consideramos quão excludente e elitista era a educação sob a ótica da alfabetização/do letramento, no singular.

### **Multiletramentos e justiça social – dois conceitos que se entrelaçam**

Falar em justiça social é algo relativamente comum nos campos do Letramento Crítico (LC), da decolonialidade e dos multiletramentos. Entretanto, frequentemente pressupõe-se que o conceito de justiça social é algo dado, algo já compartilhado. Eu penso que o conceito de justiça social merece mais atenção; falar em justiça social não deve ser algo que é simplesmente repetido no contexto educacional por parecer adequado, ou até mesmo óbvio. Da mesma forma que Allan Luke (2013) entende o LC como uma atitude, uma disposição para questionar, eu diria que a busca pela justiça social também deve ser uma atitude, uma postura ativa, construída a partir da percepção de que vivemos em uma sociedade marcada pela desigualdade em todas as áreas da vida, e que, como educadores, precisamos criar espaços para reflexão e ação, em nossas salas de aula e contextos acadêmicos, e também em diálogo com a sociedade, para lutar em prol de uma sociedade mais inclusiva, mais justa.

#### **Justiça social em escritos na área da educação**

Hytten e Bettez, em seu texto ‘Understanding Education for Social justice’ questionam “O que significa colocar a justiça social em primeiro plano na nossa reflexão sobre a educação?”<sup>1</sup> (Hytten; Bettez, 2011, p. 7; tradução minha). Segundo as autoras, muitos educadores afirmam orientar seu trabalho pedagógico tendo como foco a justiça social; além disso, a expressão “justiça social” figura em inúmeros contextos educacionais e profissionais; porém, com significados bastante distintos — “desde a criação de uma visão de escolas culturalmente responsivas até à ideia de não deixar nenhuma criança para trás”<sup>2</sup> (Hytten; Bettez, 2011, p. 8; tradução minha). Diante desse cenário, Hytten e Bettez se propuseram a fazer uma revisão bibliográfica sobre a temática da justiça social em escritos na área da educação, com o objetivo de chegar a uma melhor compreensão de um conceito que, embora muitas vezes mencionado, ainda permanece obscuro.

Ao fazer um estudo do estado da arte no que diz respeito ao conceito de justiça social, as autoras encontram diferentes entendimentos do termo:

Descrevendo a educação para a justiça social, Bell (1997) a caracteriza como “tanto um processo quanto um objetivo”, sendo sua meta final a “participação plena e igualitária de todos os grupos em uma sociedade que é moldada mutuamente para atender às suas necessidades” (p. 3). Hackman (2005) escreve que “a educação para a justiça social incentiva os estudantes a assumirem um papel ativo em sua própria educação e apoia os professores na criação de ambientes educacionais fortalecedores, democráticos e críticos” (p. 103). Murrell (2006) argumenta que a justiça social envolve “uma disposição para reconhecer e erradicar todas as formas de opressão e tratamento diferenciado existentes nas práticas e políticas institucionais, bem como uma fidelidade à democracia participativa como meio para essa ação.”<sup>3</sup> (Hytten; Bettez, 2011, p. 8; tradução minha).

Como podemos ver, a citação acima traz vários aspectos do que tem sido levado em consideração quando a expressão ‘justiça social’ é utilizada. Ressalto palavras como ‘processo’, que contrasta com a ideia de justiça social como algo plenamente alcançável, atingível. Da forma como vejo, entender justiça social como um processo implica estar constantemente agindo em prol desse objetivo; assim como o conceito de democracia, justiça social também é uma condição nunca totalmente garantida, conquistada; da mesma forma que precisamos estar sempre atentos e atuantes na luta contra ameaças à democracia (hooks, 2020), também precisamos estar atentos e atuantes no sentido de minimizar desigualdades que possam ferir a dignidade humana.

Ainda em relação à citação acima, chamo atenção para as palavras ‘objetivo’ e ‘reconhecer’. Entender justiça social como um objetivo é tê-la como meta, como algo a ser perseguido, com uma “esperança radical”, como diria Pennycook (2021), apoiado em Lear (2006). Agir imbuído de uma esperança radical é ser capaz de manter a esperança mesmo que aquilo que perseguimos seja considerado utópico, ou mesmo que nunca vejamos os frutos de nossa luta – “A esperança radical reconhece as injustiças fundamentais que permeiam muitos aspectos da vida cotidiana, mas insiste que precisamos encontrar caminhos para seguir em frente, mesmo que os destinos finais ainda não estejam claros”<sup>4</sup> (Pennycook, 2021, p. 5; tradução minha). Quanto à ideia de “reconhecer formas de opressão e tratamento diferenciado”, penso que ser capaz de sentir indignação, de perceber que algo não está certo, ao perceber que alguém está (ou algum grupo de pessoas estão) vivendo à margem, ou sofrendo algum tipo de discriminação ou opressão, é um primeiro e importante passo para buscar agir em prol de justiça social para essa pessoa, ou grupo de pessoas.

A temática da justiça social é complexa e há muitos elementos a serem levados em consideração. Inspiradas por Novak (2000), que afirma que livros e tratados já foram escritos sobre justiça social, sem nunca oferecer uma definição definitiva, Hytten e Bettez concluem que é muito difícil chegar a um consenso acerca do que significa uma educação para a justiça social. Elas optam, então, por categorizar o corpus de sua pesquisa em cinco vertentes que podem nos dar uma visão mais ampla de como a literatura educacional tem pensado sobre a questão da justiça social. As cinco vertentes, que apresentarei muito brevemente abaixo, se atravessam de inúmeras formas e não esgotam a discussão sobre o tema.

A primeira delas é a vertente filosófica/conceitual, que oferece critérios para pensarmos sobre a justiça social, tais como: distribuição de recursos de maneira equânime, reconhecimento das identidades culturais dos indivíduos e a oferta de oportunidades competitivas equitativas. A segunda é a vertente prática, que busca fomentar uma prática justa na educação, por meio: a) da adoção de uma perspectiva pedagógica multicultural, b) de um olhar para como o que acontece fora da escola pode influenciar o que acontece dentro da escola, c) de um repertório de diferentes formas de ensinar – considerando as necessidades dos alunos, e d) da reflexão constante acerca da própria prática docente. A terceira é a vertente etnográfica/narrativa, que evidencia narrativas pessoais e injustiças

vividas como forma de provocar reflexão acerca da importância de promover a justiça social. A quarta é a vertente teórica, ligada a movimentos radicais e de esquerda na academia; aqui entram pesquisas no campo da pedagogia crítica, dos estudos de branquitude, dos estudos em prol de uma educação anti-opressiva e multicultural, dos estudos de gênero, da teoria racial crítica, da justiça ecológica, entre outras áreas de pesquisa que buscam investigar, pensar e agir para mitigar desigualdades, em prol de uma sociedade mais justa. Por fim, a quinta é a vertente fundamentada na democracia, que se baseia na crença de que justiça social e democracia caminham juntas, ressaltando a importância do exercício de uma “cidadania crítica, ativa e participatória” (Hyttén; Bettez, 2011, p. 19).

### **Multiletramentos: uma pedagogia comprometida com a justiça social**

O conceito de multiletramentos foi concebido com uma abertura para a multiplicidade de modos/formas de construção de sentidos (multimodalidade) e de culturas (multiculturalidade) – os dois ‘multis’ dos multiletramentos, como resposta a um mundo que passava por grandes transformações sociais e avanços tecnológicos em meados da década de 1990. Embora o termo multiletramentos tenha sido cunhado pelo New London Group, em 1994, vários dos integrantes desse grupo já tinham uma trajetória acadêmica que demonstrava preocupação com uma educação que fosse efetivamente formativa, inclusiva e plural.

No contexto brasileiro, o conceito de multiletramentos foi incluído no texto das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), em 2006, na seção dedicada às línguas estrangeiras, que teve como consultores os professores e pesquisadores da USP, Lynn Mário T. Menezes de Souza e Walkyria Monte Mór. O texto chamava atenção para a importância da noção de cidadania e da discussão “[d]o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes”” (Brasil, 2006, p. 87). Com base em pressupostos dos multiletramentos, o documento construía reflexões sobre a importância de ampliar as práticas de leitura, de escrita e de comunicação oral, observando questões referentes à multimodalidade e ao (multi)letramento crítico. Mais recentemente, em versões preliminares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), havia a menção explícita aos multiletramentos<sup>5</sup>. Na versão final da BNCC (2018), embora o termo multiletramentos não apareça mais de forma explícita, temos referências à multiculturalidade e à natureza multimodal dos textos, dois pilares dos multiletramentos, tanto no campo da Língua Portuguesa quanto no campo da Língua Inglesa.

Em nosso país, marcado por desigualdades de diferentes ordens – de raça, de classe, de gênero, e também de acesso a recursos digitais e à internet –, pesquisas no campo dos multiletramentos têm proliferado tanto no âmbito do ensino de língua materna (Rojo, 2013; Rojo; Moura, 2012, 2019; Kersch; Coscarelli; Cani, 2016) como no âmbito de língua adicional (Monte Mór, 2015; Fernandes, 2023, 2024; Fernandes et al., 2022; Duboc; Menezes de Souza, 2021), entre inúmeras outras referências que poderiam ser citadas aqui como, por

exemplo, as publicações de professores-pesquisadores do Projeto Nacional de Letramentos<sup>6</sup> (PNL), do qual faço parte. Esse Projeto, que é sediado na USP e envolve mais de trinta universidades federais e estaduais, teve início em 2009, sob a coordenação dos professores Lynn Mário T. Menezes de Souza e Walkiria Monte Mór, e é atualmente coordenado pelos professores Ana Paula Duboc e Daniel Ferraz. Ao longo de quase duas décadas de existência, os membros do PNL publicaram inúmeros artigos, capítulos e livros dedicados à reflexão sobre a educação linguística, a partir de uma perspectiva crítica e decolonial, ressignificando teorias no campo dos (multi)letramentos em diálogo com nossos contextos e desafios locais, buscando contribuir para a promoção de experiências de aprendizagem de línguas pautadas no respeito à diversidade, na formação cidadã e na construção de um mundo mais justo e inclusivo.

No artigo *Multiliteracies: Life of an Idea*, Kalantzis e Cope (2023b) trazem visibilidade para o aspecto excludente de um currículo ‘de tamanho único’, que se apresenta como democrático “como se a medida da democracia fosse uma insistência na uniformidade”<sup>7</sup> (Kalantzis; Cope, 2023b, p. 18; tradução minha). A educação dita para todos não é realmente para todos, considerando que tal currículo prevê que muitos alunos fracassarão, alguns concluirão a educação básica apenas e poucos serão bem-sucedidos na escola e entrarão na universidade. O curioso é que, como os autores afirmam, essa distribuição de resultados educacionais tem sido “normalizada”. A crença de que os alunos é que têm que se adequar à escola e não vice-versa foi, por muito tempo, naturalizada, impedindo a percepção do que Cope e Kalantzis (1997) e Kalantzis e Cope (2016, 2023b) definem como ‘diversidade produtiva’: “a ideia que aquilo que parece ser um problema – a multiplicidade de culturas, experiências, formas de produzir sentidos e maneiras de pensar – pode ser aproveitado como uma vantagem” (Cope; Kalantzis 1997a)<sup>8</sup> (The New London Group, 2000, p. 13; tradução minha).

Na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, a justiça social está intrinsecamente associada à justiça educacional. Cope e Kalantzis (2024) observam que o confronto entre as realidades educacionais e as realidades sociais de desigualdade está mais evidente do que nunca, mas mesmo assim, enquanto educadores, não podemos deixar de lutar pela justiça social. Os autores argumentam que com a expansão da digitalização, da automação e das inteligências artificiais é principalmente por meio da educação que os alunos podem construir o capital epistêmico necessário para buscar resultados sociais, nos diferentes campos da vida. Podemos ter um vislumbre do que Cope e Kalantzis querem dizer quando trazem esse argumento, lendo os dados de pesquisas que Zapata (2024) apresenta na citação abaixo:

Pesquisas focadas em estudantes latinos e de primeira geração em ambientes universitários (por exemplo, Castillo-Montoya, 2017; Jehangir, 2010) demonstraram que, de fato, quando as identidades diversas e a riqueza cultural dos estudantes estão profundamente conectadas ao seu trabalho em sala de aula e para além dela (por exemplo, em aprendizagens de serviço comunitário ou em pesquisas de graduação), eles desenvolvem



sua autoeficácia e um sentido de pertencimento em relação à educação que estão recebendo. Além disso, o envolvimento ativo dos estudantes em projetos que celebram e legitimam seus “conhecimentos prévios derivados de suas experiências culturais e sociopolíticas vividas” (Castillo-Montoya, 2017, p. 588) pode levar a trajetórias acadêmicas bem-sucedidas (Ishiyama, 2002; Leyser-Whalen & Monteblanco, 2022; Russell et al., 2007) e ativismo por mudança social (Leeman et al., 2011).<sup>9</sup> (Zapata, 2024, p. 76; tradução minha).

Esses dados de pesquisa nos mostram que o poder transformador que a educação pode proporcionar na vida dos alunos advém de uma pedagogia e de um currículo que valorizem suas identidades, culturas e experiências de vida. Isso nos remete ao conceito de ‘identidade de letramento’ (Anstey; Bull, 2018). A identidade de letramento é constituída não apenas por letramentos relacionados ao conhecimento escolar, mas também por letramentos do mundo da vida dos alunos, incluindo todas as suas experiências sociais e culturais. Segundo os autores, é fundamental que os professores compartilhem com seus alunos esse entendimento de identidade de letramento para que os alunos tenham consciência de que os conhecimentos que eles precisam acionar na vida cotidiana são múltiplos e não são construídos apenas na escola. Também é fundamental que os professores demonstrem aos seus alunos como eles podem fazer uso de suas identidades de letramento ao ressignificar conhecimentos prévios e ao lidar com a aprendizagem de novos conhecimentos.

Figura 1: Identidade de Letramento



Fonte: A autora, baseada em Anstey e Bull, 2018, p. 68

De acordo com Anstey e Bull (2018, p. 67), “O conceito de identidade de letramento está intrinsecamente relacionado a ser multiletrado e a ser criticamente letrado”. Da forma como vejo, esse conceito também está associado à ideia de diversidade produtiva, mencionada acima.



A palavra ‘diversidade’ sempre esteve em evidência no campo dos multiletramentos, e, em uma publicação recente, Cope e Kalantzis (2024) fazem uma reflexão importante e necessária sobre esse termo. Eles argumentam que, embora a palavra diversidade possa parecer neutra, “como se fosse suficiente simplesmente reconhecer e celebrar nossas diferenças humanas – nossas origens étnicas, nossas sexualidades, ou nossas experiências de vida, por exemplo” (Cope; Kalantzis, 2024, p. 5), o conceito de diversidade está longe de ser neutro e traz consigo não apenas inúmeras diferenças, mas também inúmeras desigualdades – no campo simbólico, corpóreo e material.

Cope e Kalantzis (2024) concebem que os multiletramentos, enquanto um programa que busca a justiça educacional, está baseado em uma pedagogia de inclusão, que reconhece três grandes campos de diferenças – muitas vezes obscurecidas quando o termo diversidade é utilizado de forma aligeirada. Há diferenças simbólicas entre os indivíduos, que incluem diferenças linguísticas, étnicas, epistêmicas e de afinidades. Há diferenças corporificadas, que reúnem aspectos relacionados à idade, raça, sexo e sexualidade, assim como a habilidades físicas e mentais. Há diferenças materiais, que englobam classe social, localidade, família e recursos de aprendizagem. Diferenças que se interseccionam e afetam os indivíduos de maneiras diferentes. Entretanto, o aspecto inclusivo da pedagogia dos multiletramentos é apenas uma faceta da compreensão dos multiletramentos como uma pedagogia para a justiça educacional. O outro aspecto é que os multiletramentos se propõem como uma pedagogia de acesso. Nesse sentido, além de reconhecer as diferenças simbólicas, corporificadas e materiais, os multiletramentos também consideram indispensável fomentar a equidade de oportunidades, entendendo que a redistribuição de recursos sociais também deve ser um objetivo educacional. O aspecto da inclusão e o aspecto do acesso devem ser compreendidos como indissociáveis no contexto da pedagogia dos multiletramentos, pois:

Uma política de redistribuição sem reconhecimento falha na medida em que frequentemente interpreta mal e aliena os sujeitos cujas vidas busca melhorar — esse foi o erro do estado de bem-estar social e de seu currículo abrangente, de tamanho único. Por outro lado, uma política de reconhecimento sem uma política de redistribuição pode, ironicamente, tragicamente e incorretamente, ser interpretada por alguns como uma política de exclusão, como quando brancos pobres erroneamente sentem que não estão recebendo a atenção dada a pessoas negras ou imigrantes. A política de identidade sem uma política de distribuição material tem alimentado uma reação etnonacionalista destrutiva, cujas vozes estridentes de raiva, amplificadas pelas redes sociais, por vezes beiram o descontrole.<sup>10</sup> (Cope; Kalantzis, 2024, p. 29-30; tradução minha)

Em sala de aula, os multiletramentos ganham materialidade como uma pedagogia de justiça educacional, que contribui para a justiça social, por meio da atenção às diferenças constitutivas dos alunos. É fundamental que os professores conheçam seus alunos, em alguma medida: como eles se identificam; o que é

possível saber sobre a família deles e o local onde vivem; o que gostam de fazer; quais habilidades possuem; como acreditam que aprendem melhor; em que medida eles têm acesso a recursos de aprendizagem como livros, computadores, tablets e/ou smartphones com acesso à Internet; se são pessoas com algum tipo de deficiência, ou se são neurodivergentes, e precisam de algum tipo de apoio no processo de aprendizagem; se eles têm vivenciado, ou já vivenciaram, algum tipo de preconceito, em suas comunidades, ou na escola; entre tantas outras informações que podem ser essenciais para o planejamento das aulas e para as experiências de aprendizagem dos alunos.

Certamente, não podemos deixar de levar em consideração os inúmeros desafios que os professores enfrentam cotidianamente: desde ter que assumir muitas horas em sala de aula, o que os leva a ter muitos alunos, se quiserem ter um salário minimamente decente; ter que dar conta da burocracia associada ao trabalho docente; até ter que lidar com um crescente controle do que acontece em sala de aula por parte de coordenadores e supervisores educacionais – em tempos de plataforma e usos de novas tecnologias empregadas para vigiar, cercear e controlar o fazer docente, apenas para citar alguns exemplos. Contudo, também não podemos deixar de levar em consideração que os professores não têm como valorizar a diversidade constitutiva de seus alunos e planejar aulas que levem em conta suas identidades de letramento, visando inclusão e acesso a resultados sociais mais justos e equânimes, se eles não encontrarem tempo ou oportunidade para conhecer seus alunos.

Os multiletramentos também ganham materialidade como uma pedagogia de justiça educacional, que contribui para a justiça social, quando trata de temas relacionados às diferenças constitutivas dos alunos, incluindo, por exemplo, a discussão de temas transversais como racismo; sexismo; questões de representatividade da comunidade LGBTQIAPN+; impacto das novas tecnologias no mundo do trabalho, nas relações humanas e na saúde mental das pessoas; desigualdades de acesso a recursos materiais; degradação ambiental; e consumismo. Discussões de temas que atravessam diferenças simbólicas, corporificadas e materiais vão muito além do ensino da língua pela língua, seja a língua materna ou uma língua adicional, e podem envolver uma variedade de textos (notícias, memes, imagens, podcasts, vídeos, encenações), com base nos interesses dos alunos e nos objetivos pedagógicos do professor.

Os multiletramentos ainda ganham materialidade como uma pedagogia de justiça educacional, que contribui para a justiça social, quando fazem uso de um repertório de movimentos epistêmicos – de coisas que os alunos podem fazer para aprender. Cope e Kalantzis (2015) apresentam oito movimentos epistêmicos, também denominados de processos de conhecimento: experienciar (o conhecido e o novo), conceitualizar (por classificação e com teoria), analisar (funcionalmente e criticamente) e aplicar (apropriadamente e com teoria). Desenhar/*Design* um percurso de aprendizagem, com base nesse repertório de práticas, possibilitando que os alunos construam sentidos por meio de recursos multimodais e expressem seus conhecimentos, habilidades e afinidades, é uma

maneira de fomentar a justiça educacional. Além disso, essa prática pedagógica valoriza e coloca em prática aquilo que Freire (2013) chama de *dodiscência* – a relação dialógica entre professores e alunos, compreendendo que ensinar e aprender são indissociáveis.

### Considerações finais

Neste artigo, eu busquei demonstrar que transformações nos diferentes campos do mundo da vida afetam o que acontece nas escolas e o que acontece nas escolas também impacta esse mesmo mundo da vida, contribuindo para manter o *status quo* ou para modificá-lo. Diferentes entendimentos no âmbito do conceito de letramento refletem como as experiências escolares forjam o tipo de cidadão que o mercado e a sociedade mais ampla consideram necessários: ora apenas um cumpridor de ordens e tarefas, ora alguém com capacidade de trabalhar em equipe e desempenhar múltiplas tarefas, ora alguém que sabe lidar com novas tecnologias, por exemplo.

Para nós, educadores, importa entendermos que nossas práticas pedagógicas não afetam apenas cada um de nossos alunos, individualmente, mas também, a médio/longo prazo, a sociedade como um todo. Contudo, embora sejamos uma parte essencial do processo educacional, estamos inseridos em estruturas de poder que muitas vezes limitam nossa agência e nossa capacidade de tomada de decisões acerca de como melhor ‘ensinaprender’ – um neologismo que proponho sob a inspiração de Freire – com nossos alunos.

Em tempos de plataformização da educação e de Inteligências Artificiais Generativas, que podem acentuar ainda mais as desigualdades sociais, não podemos nos esquecer de nosso papel no que concerne à justiça social, que passa pela justiça educacional, em alguma medida. Nesse contexto, a pedagogia dos multiletramentos adquire mais relevância do que nunca ao fomentar práticas de inclusão e de acesso, que atuam tanto em prol do reconhecimento da heterogeneidade constitutiva de nossas salas de aula, valorizando as identidades de letramento dos alunos, quanto em prol de uma redistribuição de recursos sociais, que poderá resultar de uma educação de cunho inclusivo, formativo, crítico, criativo e calcado em múltiplas habilidades e possibilidades de construção de sentidos.

Freire (2013, p. 74) argumenta que devemos olhar para “a história como possibilidade e não como determinação. “O mundo não é. O mundo está sendo”. Finalizo com algumas perguntas que, espero, possam continuar reverberando em reflexões: Como estão sendo as nossas aulas? Qual tem sido o nosso papel como educadores em sala de aula? Em que medida legislações e práticas institucionais nas escolas e universidades têm oportunizado ou impedido práticas orientadas para a justiça educacional? Como nos sentimos em relação à nossa experiência docente? Que futuros podemos imaginar e lutar por, motivados pela ideia de justiça social?

## Notas

1. “What does it mean to foreground social justice in our thinking about education?” (Hyttén; Bettez, 2011, p. 7).
2. “from creating a vision of culturally responsive schools to leaving no child behind” (Hyttén; Bettez, 2011, p. 8).
3. “Describing education for social justice, Bell (1997) characterizes it as “both a process and a goal” with the ultimate aim being “full and equal participation of all groups in a society that is mutually shaped to meet their needs” (p. 3). Hackman (2005) writes that “social justice education encourages students to take an active role in their own education and supports teachers in creating empowering, democratic, and critical educational environments” (p. 103). Murrell (2006) argues that social justice involves “a disposition toward recognizing and eradicating all forms of oppression and differential treatment extant in the practices and policies of institutions, as well as a fealty to participatory democracy as the means of this action” (p. 81).” (Hyttén; Bettez, 2011, p. 8).
4. “Radical hope acknowledges the fundamental injustices that inform many aspects of daily life, yet it also insists that we have to find ways forward, even if the endpoints remain unclear.” (Pennycook, 2021, p. 5).
5. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-inglesa>. Acesso em: 20 jul. 2025.
6. Informações disponíveis em: <https://letramentos.fflch.usp.br/>. Acesso em: 20 jul. 2025.
7. “as if the measure of democracy was its insistence on sameness” (Kalantzis; Cope, 2023b, p. 18)
8. “the idea that what seems to be a problem – the multiplicity of cultures, experiences, ways of making meaning, and ways of thinking – can be harnessed as an asset (Cope and Kalantzis 1997a)” (The New London Group, 2000, p. 13).
9. “Research focusing on first-generation and Latinx students in university settings (e.g., Castillo-Montoya, 2017; Jehangir, 2010) has shown that, indeed, when learners’ diverse identities and cultural wealth are deeply tied to their work in class and beyond the classroom (e.g., in community service learning or undergraduate research), they develop their self- efficacy and a sense of belonging towards the education they are receiving. Moreover, students’ active involvement in projects that celebrate and legitimize their “prior knowledge derived from their culturally and sociopolitically lived experiences” (Castillo-Montoya, 2017, p. 588) can lead to successful academic trajectories (Ishiyama, 2002; Leyser-Whalen & Montebianco, 2022; Russell et al., 2007) and activism for social change (Leeman et al., 2011).” (Zapata, 2024, p. 76).
10. A politics of redistribution without recognition fails to the extent that it frequently misunderstands and alienates the subjects whose lives it aims to improve— this was the error of the welfare state and its one- size- fits- all, comprehensive curriculum. On the other hand, a politics of recognition without a politics of redistribution can ironically, tragically, and incorrectly be read by some as a politics of exclusion, when for instance poor whites mistakenly feel they are not getting the attention afforded people of color or immigrants. The politics of identity without a politics of material distribution has fueled a destructive ethnonationalist backlash, whose shrill voices of rage, amplified by social media, at times border on unhinged. (Cope; Kalantzis, 2024, p. 29-30).

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS: Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do documento.

## Referências

- ANSTEY, M.; BULL, G. *Foundations of Multiliteracies: Reading, Writing and Talking in the 21st Century*. London: Routledge, 2018.
- BAUMAN, Z. *Globalização: As consequências humanas*. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- BRIGHENTE, M. F.; MESQUIDA, P. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. *Pro-Posições*, Campinas, v. 27, n. 1, p. 155-177 | jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/kBxPW6PW5kxtgJBfWMBXPhy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2025.
- CASTELLS, M. *The rise of the network society*. 2nd ed. Malden: Wiley-Blackwell, 2010. (The Information Age: Economy, Society and Culture, v. 1).
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Towards Education Justice: The Multiliteracies Project Reviewed. In: ZAPATA, G. C.; KALANTZIS, M.; COPE, B. (Eds). *Multiliteracies in International Educational Contexts: Towards Education Justice*. New York: Routledge, 2024, p. 1-33.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. The Things you Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. New York: Palgrave-Macmillan, 2015.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. *Productive Diversity: A New Australian Approach to Work and Management*. Sydney: Pluto, 1997 [1997a].
- DUBOC, A. P.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Multiliteracies and the Reimagining of Literacy Studies. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, v. 21, n. 2, p. 547-576, 2021. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/1984-6398202117998>. Acesso em: 15 abr. 2025.
- FAUSTINO, R. C. A política da diversidade cultural e da inclusão das minorias étnicas na sociedade globalizada. In: FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.). *Intervenções pedagógicas na Educação Escolar Indígena: contribuições da teoria histórico cultural*. 2. ed. Maringá, PR: Eduem, 2010. p.1130.
- FERNANDES, A. C. Multiliteracies in EFL Teacher Education: A Repertoire of Practices. *The International Journal of Literacies*. Vol. 30, Issue 2, 2023, p. 189-208. Disponível em: <https://doi.org/10.18848/2327-0136/CGP/v30i02/189-208>. Acesso em: 10 mar. 2025.
- FERNANDES, A. C. Multiliteracies and Learning by Design in Brazil: Experiences in the Context of Pre-Service Teacher Education in a Public University during the COVID-19 Pandemic. In: ZAPATA, G. C.; KALANTZIS, M.; COPE, B. *Multiliteracies in International Educational Contexts: Towards Education Justice*. New York: Routledge, 2024, p. 121-138.
- FERNANDES, A. C.; HAUS, C.; RAIMUNDO, C. M.; CRUZ, F. R.; BARELA, J. A, da S.; MULIK, K. B.; VON MÜHLEN, L.; LENHARO, R. I.; PONTES, V. de F. (Orgs.). *Multiletramentos na Sala de Aula: práxis na (e para além da) pandemia*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.
- FERREIRA, J. A. et al. A escola como instrumento colonizador e a colonialidade do poder no currículo indígena no Brasil. In: VIEIRA, M. L. C.; LOPES, A. E. M. P. (Orgs.). *Povos Indígenas Cidadãos e Políticas Públicas: abordagem das políticas*



- indigenistas no contexto urbano*. Guarujá – SP: Editora Científica Digital, vol. 1, 2023, p. 43-56.
- FREEBODY, P; LUKE, A. Literacies programmes: debates and demands in cultural contexts. *Prospect: A Journal of Australian TESOL*, n. 11, p. 7-16, 1990.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora, 1981.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GENOVESI, G. *Pedagogia: dall'empiria verso la scienza*. Bologna: Pitagora, 1999.
- GIDDENS, A. *Mundo em descontrol: o que a globalização está fazendo de nós*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. 6 ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- HOOKE, bell. *Ensinando Pensamento Crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.
- HYTTEN, K.; BETTEZ, S. C. Understanding Education for Social Justice. *Educational Foundations*, Winter-Spring, 2011, p. 7-24. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ925898.pdf](https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ925898.pdf). Acesso em: 12 abr. 2025.
- JANKS, H. Language and Position. In: JANKS, H; DIXON, K.; FERREIRA, A.; GRANVILLE, S.; NEWFIELD, D. *Doing critical literacy: texts and activities for students and teachers*. London: Routledge, 2014, p. 11-32.
- LUKE, A. Critical Literacy: Allan Luke Speaks at the 2013 Provoking Curriculum Conference. [S.l.]: WingedHeartMedia, 2013. Vídeo (14 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UnWdARykdcw>. Acesso em: 26 maio 2025.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. Multiliteracies: A Short Update. *The International Journal of Literacies*, Champaign, v. 30, n. 2, p. 1-15, 2023a. Disponível em: <https://doi.org/10.18848/2327-0136/CGP/v30i02/1-15>. Acesso em: 20 mar. 2025.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. "Multiliteracies: Life of an Idea." *The International Journal of Literacies*, Champaign, v. 30, n. 2, p. 17-73, 2023b. Disponível em: <https://doi.org/10.18848/2327-0136/CGP/v30i02/17-89>. Acesso em: 20 mar. 2025.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. Learner differences in theory and practice. *Open Review of Educational Research*, [S. I.], v. 3, n. 1, p. 85-132, 2016. Disponível em: DOI: 10.1080/23265507.2016.1164616. Acesso em: 12 abr. 2025.
- KERSCH D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs.). *Multiletramentos e Multimodalidade: Ações Pedagógicas Aplicadas à Linguagem*. São Paulo: Pontes Editores, 2016.
- LANKSHEAR, C.; LAWLER, M. *Literacy, Schooling and Revolution*. London: Falmer Press, 1997.
- LEAR, J. *Radical Hope: Ethics in the Face of Cultural Devastation*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2006.
- MONTE MÓR, W. Learning by Design: Reconstructing Knowledge Processes in Teaching and Learning Practices. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. New York: Palgrave-Macmilan, 2015, p. 186-209.
- NEGROPONTE, N. *Being Digital*. New York: Hodder & Stoughton, 1995.
- NOVAK, M. Defining Social Justice. *First Things*, n. 108, p. 11-13, 2000.
- PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: A Critical Re-Introduction* (2ª ed.). Routledge, 2021.

- ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Letramentos, Mídias, Linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- RUSSELL, S. H.; HANCOCK, M. P.; MCCULLOUGH, J. Benefits of undergraduate research experiences. *Science*, v. 316 (5824), p. 548-549, 2007. <https://doi.org/10.1126/science.1140384>.
- SAVIANI, D. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. *Eccos – Revista Científica*, [S. I.], v. 10, p. 147–168, 2008. DOI: 10.5585/eccos.v10i0.1356. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1356>. Acesso em: 20 abr. 2025.
- SHIYAMA, J. Does early participation in undergraduate research benefit social science and humanities students? *College Student Journal*, v. 36, n. 3, p. 380–386, 2002.
- SOARES, M. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pátio*, n. 29, p. 96-100, 2024a. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação* n. 25, p. 5-17, jan./ abr. 2004b. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 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.
- TOKARNIA, M. Três em cada 10 brasileiros são analfabetos funcionais, indica estudo. *Agência Brasil*, Rio de Janeiro, 05 maio 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2025-05/tres-cada-10-brasileiros-sao-analfabetos-funcionais-0>. Acesso em: 07 maio 2025.
- ZAPATA, G. C. Multiliteracies, OER, and Inclusive L2 Pedagogical Practices. In: ZAPATA, G. C.; KALANTZIS, M.; COPE, B. (Eds.). *Multiliteracies in International Educational Contexts: Towards Education Justice*. New York: Routledge, 2024, p. 76-97.

Data de submissão: 01/06/2025

Data de aceite: 04/08/2025

Editores convidados: Leonardo da Silva, Priscila Fabiane Farias, Graham V. Crookes