

ENSAIO TEÓRICO

Multiletramento engajado como possibilidade para a justiça curricular

Mariana REIS MENDES 

Universidade Federal de Goiás (UFG)

Fernanda Coelho LIBERALI 

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)



OPEN ACCESS

EDITADO POR

- Kleber Aparecido da Silva (UnB)
- Brian Morgan (YU)
- Walkyria Monte Mor (USP)

AVALIADO POR

- Petrilson Pinheiro (UNICAMP)
- Vanderlei Zacchi (UFS)

SOBRE OS AUTORES

- Mariana Reis Mendes
Conceptualização, Escrita – rascunho original, Escrita – revisão e edição.
- Fernanda Coelho Liberali
Conceptualização, Supervisão, Escrita – revisão e edição.

DATAS

- Recebido: 28/10/2022
- Aceito: 01/12/2022
- Publicado: 31/12/2022

COMO CITAR

Reis Mendes, M.; Liberali, F. C. (2022). Multiletramento engajado como possibilidade para a justiça curricular. *Revista da Abralín*, v. 21, n. 2, p. 351-378, 2022.

RESUMO

Partindo da concepção de multiletramento engajado como praxiologia pedagógica proposta por Liberali (2022) em relação com a pedagogia dos multiletramentos (NLG, 1996; 2021) e a obra de Paulo Freire (1987), este artigo pretende apresentar esta nova abordagem como possibilidade para a justiça curricular (PONCE, 2019; PONCE; ARAÚJO, 2019). Neste sentido, analisa as ações realizadas pelo Grupo de Estudos Linguagens em Contexto Escolar (Grupo LACE), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), apresentando a estrutura utilizada para a artesanaria das práticas do grupo, que parte do brincar (VIGOTSKI, 1989; 2003; LIBERALI; MAZUCHELLI; MODESTO-SARRA, 2021) com atividades sociais para promover a desencapsulação curricular (LIBERALI, 2015; BENTO; LIBERALI, 2021) e a busca pelo bem viver (LIBERALI, 2022). Caracteriza-se, portanto, como uma pesquisa de intervenção crítico-colaborativa (MAGALHÃES, 2010; 2011). Ademais, propõe uma discussão sobre o como o brincar, nessas práticas, atua como exercício exotópico (BAKHTIN, 2010; 2016) permitindo aos participantes a objetivação das situações de opressão vivenciadas, bem como o retorno crítico a essa mesma realidade com o objetivo de transformá-la. Por fim, demonstra como as características e as ações do multiletramento engajado cumprem as dimensões da justiça curricular.

ABSTRACT

Based on the concept of engaged multiliteracy as a pedagogical praxiology proposed by Liberali (2022) in relation to the pedagogy of multiliteracies

(NLG, 1996; 2021) and the work of Paulo Freire (1987), this article intends to present this new approach as a possibility for curricular justice (PONCE, 2019; PONCE; ARAÚJO, 2019). Thus, it analyzes the actions carried out by the Study Group on Languages in School Context (Grupo LACE), from the Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP), presenting the structure used to elaborate the practices which starts from playing (VIGOTSKI, 1989; 2003; LIBERALI; MAZUCHELLI; MODESTO-SARRA, 2021) with social activities to promote curricular de-encapsulation (LIBERALI, 2015; BENTO; LIBERALI, 2021) and the pursuit of good living (LIBERALI, 2022). It can be characterized as a critical-collaborative interventionist research (MAGALHÃES, 2010; 2011). Furthermore, it proposes a discussion on how playing acts as an exotopic exercise (BAKHTIN, 2010; 2016), allowing participants to reflect about the situations of oppression they experience, as well to return critically to this same reality to transform it. Finally, it demonstrates how the characteristics and actions of engaged multiliteracy fulfill the dimensions of curricular justice.

PALAVRAS-CHAVE

Multiletramento engajado. Justiça curricular. Bem viver. Educação insurgente.

KEYWORDS

Engaged multiliteracy. Curricular justice. Good living. Insurgent education.

RESUMO PARA NÃO ESPECIALISTAS

Este artigo apresenta as características do multiletramento engajado, uma abordagem que considera a importância de utilizar (e valorizar) múltiplas linguagens, mídias, culturas (e identidades) em práticas escolares, com o objetivo de fazer da educação um instrumento de transformação social, por meio do engajamento de professores e estudantes. Desta forma, discute as dimensões da justiça curricular, que corresponde à busca por uma educação que cuide dos indivíduos, permita que eles convivam em condição de justiça e igualdade, e que garanta acesso aos conhecimentos necessários para transformar sua realidade. O texto apresenta de que forma as atividades realizadas pelo Grupo de Estudos Linguagens em Contexto Escolar (Grupo LACE), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), são elaboradas, começando sempre com uma brincadeira, que permite aos participantes pensarem a respeito de sua realidade de forma crítica e, posteriormente, atuar em direção à superação de situações de opressão e ao bem viver.

Introdução

Na sociedade neoliberal em que vivemos, a escola, ambiente privilegiado para a formação de cidadãos críticos e participativos, acaba sobrecarregada pela necessidade de atender às demandas do mercado, preparar mão de obra e atingir índices de qualidade irreais, determinados por instituições internacionais alheias à nossa realidade. No entanto, o papel insurgente da educação, que busca a emancipação dos indivíduos, a justiça e o bem viver (LIBERALI; MAZUCHELLI; MODESTO-SARRA, 2021; LIBERALI, 2021), embora muitas vezes sufocado pela necessidade de cumprir o currículo formal, continua sendo um dos principais pilares na construção de uma sociedade justa e igualitária. Neste sentido, o *multiletramento engajado*¹ (ME) apresenta-se como uma possibilidade de conciliar as demandas dos educandos e professores às exigências curriculares, permitindo a integração entre o patrimônio vivencial dos indivíduos e a formulação de conceitos científicos, por meio da elaboração de propostas pedagógicas a partir de atividades sociais e do brincar, promovendo a transformação social e a superação de situações de opressão, em direção ao bem viver.

Essa nova perspectiva - o ME - nasce das pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos Linguagens em Contexto Escolar (Grupo LACE), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (LIBERALI; MAZUCHELLI; MODESTO-SARRA, 2021; BENTO; LIBERALI, 2021; LIBERALI; et al., 2021), como uma expansão à pedagogia dos multiletramentos proposta pelo *New London Group*², e relacionando essa abordagem à obra de Paulo Freire, que propõe a educação como meio pelo qual ocorre a libertação. O termo passa a nomear as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo Grupo LACE, quando, durante sua participação na Jornada Internacional de Linguística Aplicada Crítica (JILAC), em 2019, em conversa com Ofélia Garcia Liberali se dá conta de que é essa característica - a implicação/engajamento das práticas de multiletramentos adotadas pelo grupo - o traço distintivo de suas ações.

A sistematização dessa nova perspectiva é, então, formulada por Liberali, em 2020, vindo a ser publicada apenas em 2022, mas as diretrizes dessa nova praxiologia pedagógica já figuram em trabalhos anteriores do grupo (LIBERALI; MAZUCHELLI; MODESTO-SARRA, 2021; BENTO; LIBERALI, 2021; LIBERALI; et al., 2021). Ao não restringir os multiletramentos aos temas exclusivos dos estudos da linguagem ou aos conhecimentos curriculares/científicos, abarcando diferentes formas de ser, saber, viver e agir, o ME promove a desencapsulação curricular (LIBERALI; 2015; BENTO; LIBERALI, 2021). Ademais, permite a integração entre diferentes culturas, linguagens e formas de

1 Neste artigo, e em trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos Linguagens em Contexto Escolar (LACE), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), utilizamos o termo multiletramento engajado para denominar a perspectiva pedagógica e praxiológica em que os multiletramentos são colocados a serviço de uma prática educativa engajada, articulando os estudos do Grupo de Nova Londres (GNL, 1996) à pedagogia da libertação (FREIRE, 1987) e à teoria sócio-histórico-cultural (VIGOTSKI, 2003). Não se trata, portanto da reprodução do conceito do *New London Group*, mas de uma nova formulação epistemológica que requer, portanto, uma nova denominação.

2 O *New London Group* era composto por teóricos da linguística aplicada, nomeadamente: Allan Luke, William Cope, Carmen Luke, Courtney Cazden, Charles Eliot, Gunther Kress, Jim Gee, Martin Nakata, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Sarah Michaels. Disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/o-grupo-de-nova-londres/>. Acesso em 27 out. 2022.

representação de sentido, com base na artesanaria de práticas pedagógicas engajadas com a realidade das populações mais vulneráveis, ancoradas em atividades sociais. Desta forma, o ME promove a inserção crítica na realidade e a transformação social a partir da ação responsiva ativa que se origina desse movimento, em busca de uma sociedade mais justa e igualitária e do bem viver, uma vez que permite aos indivíduos oportunidades de resistência a situações opressoras.

Ao relacionar as ações e características da pedagogia dos multiletramentos ao brincar e à teoria da atividade sócio-histórico-cultural, Liberali (2022) propõe a participação de todos os indivíduos na superação de situações de opressões por meio da aprendizagem. Ao nomear desta forma a abordagem do Grupo LACE, a pesquisadora assume a necessidade de que a pesquisa em educação seja profundamente engajada com a realidade, compreendendo que este é o único caminho para a transformação e para a superação da opressão, em consonância a Paulo Freire (1987), que acredita que a busca dos oprimidos pela libertação não deve ocorrer pela pseudoparticipação, mas pelo engajamento efetivo.

Neste artigo, buscamos ampliar as discussões acerca da relação entre o ME e a pedagogia freireana, retomando a relação entre as ações do multiletramento e os movimentos sugeridos por Freire (1987), já abordados em trabalhos anteriores do grupo (LIBERALI, 2022; LIBERALI; MAZUCHELLI; MODESTO-SARRA, 2021), e apresentando o multiletramento engajado como possibilidade para a educação como libertação. Neste sentido, consideramos o brincar como disparador do olhar exotópico dos indivíduos para as situações de opressão por eles vivenciadas, permitindo o excedente de visão (BAKHTIN, 2010; 2016) para que se conscientizem de sua posição nesta dinâmica social e permitindo que retornem à realidade de forma crítica e com potencial transformador. Além disso, neste texto, trazemos uma aproximação entre a abordagem praxiológica sugerida pelo ME e sua proposta de desencapsulação curricular (LIBERALI, 2015; BENTO; LIBERALI, 2021) à noção de justiça curricular (PONCE, 2019; PONCE; ARAÚJO, 2019).

Este trabalho apresenta as pesquisas de intervenção crítico-colaborativa (MAGALHÃES, 2010; 2011) desenvolvidas pelo Grupo LACE no âmbito do programa Digitmed e do projeto Brincadas. O Programa Digitmed é parte do projeto interinstitucional internacional DIGIT-M-ED: *Perspectivas Globais em Aprendizagem e Desenvolvimento por meio de Mídia Digital*. Na iniciativa, são envolvidos diferentes sujeitos em formação (pesquisadores, professores, estudantes, gestores e supervisores) que são simultaneamente considerados agentes formadores, uma vez que assumem igual responsabilidade em todas as etapas do projeto. Ao longo do programa, são desenvolvidas unidades didáticas, pautadas em atividades da vida humana, que compreendem uma série de tarefas em torno de um tema que promove a relação entre os conteúdos escolares e a vida cotidiana (LIBERALI et al., 2015). Já as Brincadas são grupos criados a partir do Global Play Brigade, dirigido por Cathy Salit e organizado pelo Eastside Institute de Nova Iorque. Consiste em grupos de apoio a toda a comunidade escolar que, partindo do conceito de brincar e performance, promove a conexão e o suporte para enfrentar e superar situações de opressão.

Para tanto, iniciamos esta discussão pelas noções de currículo e justiça curricular (PONCE, 2019; PONCE; ARAÚJO, 2019), compreendendo o currículo como um dispositivo (FOUCAULT, 1996; AGAMBEN, 2005). A seguir, discutimos a aproximação da pedagogia da libertação, de Paulo Freire (1987), à pedagogia dos multiletramentos (NLG, 1996; 2021), detalhando as ações e características das duas abordagens. Na

seção subsequente, detalhamos como a teoria de Vygotsky (1989; 2003) - em especial o duplo movimento da formulação de conceitos e a interação pelo brincar (LIBERALI; MAZUCHELLI; MODESTO-SARRA, 2021) - e a exotopia bakhtiniana (BAKHTIN, 2010; 2016) oferecem a ancoragem teórica necessária para o ME. Depois, apresentamos a abordagem do multiletramento engajado (LIBERALI, 2021; 2022) e como essa perspectiva aproxima as pedagogias desenvolvidas por Freire e pelo NLG, respectivamente, ao agregar à pedagogia dos multiletramentos a abordagem sócio-histórico-cultural.

Por fim, discorreremos sobre como o brincar, nas práticas pedagógicas sugeridas pelo Grupo LACE, no contexto do ME, permitem o excedente de visão necessário à aprendizagem e à inserção crítica na realidade, permitindo a construção de inéditos viáveis e a superação de situações de opressão, atendendo às dimensões da justiça curricular e possibilitando a coconstrução de uma sociedade mais justa em direção ao bem viver.

2. Dispositivo curricular e justiça

As instituições de ensino são instâncias presentes em todas as civilizações contemporâneas. Muito mais que uma entidade responsável pela instrução formal dos cidadãos, a escola é uma importante engrenagem no que Foucault (1996) denominou *ordem do discurso*, entendida por ele como os procedimentos que, em dado momento histórico e social, controlam, selecionam, organizam e redistribuem o discurso em uma sociedade. Neste sentido, a escola se caracteriza como um *procedimento de rarefação*, uma vez que tem a capacidade de controlar e determinar o funcionamento do discurso. Para isso, utiliza alguns mecanismos de coerção, dentre os quais destacamos o *ritual*, as *sociedades do discurso* e a *apropriação social*.

O *ritual*, segundo Foucault (1996) determina quais os indivíduos que possuem as qualificações necessárias para controlar o discurso a partir da ocupação de papéis preestabelecidos aos quais é conferida certa autoridade. É o caso, por exemplo, dos gestores e professores, que tradicionalmente conduzem os trabalhos pedagógicos por possuírem as qualificações necessárias para tal. Já as *sociedades do discurso* têm por objetivo produzir ou conservar discursos, permitindo que eles circulem em um meio específico. É o que acontece com as instituições de ensino, em diferentes níveis. Ora: os discursos que circulam dos muros para dentro da escola não são os mesmos que circulam fora dela. Além disso, dentro da própria instituição há discursos exclusivos de determinados grupos, que constituem pequenas sociedades dentro de outra maior (gestores, professores, estudantes, etc.). Por fim, a *apropriação social* corresponde aos próprios sistemas de educação, que são instrumentos políticos de manter ou alterar a forma como os discursos continuarão a circular em uma sociedade.

Mas, como as sociedades são, elas próprias, resultados dos discursos que produzem, como pontuam Mendes e Costa (2018), as instituições de ensino não apenas exercem coerções na ordem do discurso, como também são alvo dessas mesmas coerções. Na escola, essas coerções se materializam por meio de diferentes dispositivos, como o currículo, entendendo, aqui, dispositivo como uma rede de elementos que envolvem práticas discursivas (leis, políticas públicas, normativas), instituições, ideologias, papéis

sociais, etc., que têm papel estratégico e determinam relações de poder, além de orientar as práticas dos indivíduos, definindo suas ações e a relação com a realidade (AGAMBEN, 2005).

A definição de currículo como dispositivo se aproxima daquela adotada por Ponce (2019) para quem o currículo é mais que um documento, uma *grade curricular* que delimita o rol de conteúdos previstos para uma série escolar ou instituição. Trata-se de algo inacabado e que é espaço de disputa e construção social. Assim, a autora defende que o currículo seja compreendido a partir de dois pontos de vista complementares e indissociáveis: o de ordenamento sistêmico formal, que engloba um repertório de conhecimentos que “merecem” ser estudados em dada sociedade e que é resultado de disputas ideológicas (PONCE; ARAÚJO, 2019); e como uma construção subjetiva e social, entendido como percurso formativo e exercício contínuo de formação de identidades. Portanto, para Ponce, definir um currículo trata de delinear o projeto de educação que se pretende construir em determinada sociedade, bem como as identidades desejáveis em tal sociedade, respondendo a perguntas como:

que sociedade se deseja ter em um futuro próximo e longínquo? Que pessoas são desejáveis na sociedade? Como formá-las? Com que valores éticos? Que conhecimentos são necessários para viver (dignamente) nesse mundo e para a construção de outro mundo possível? (PONCE, 2019, p. 794).

Se, para Ponce, o currículo é fruto de embates ideológicos entre o que deve e o que não deve ser ensinado, resultando, portanto, na reprodução de certos discursos e silenciamento de outros, atendendo a um projeto de sociedade que se insere em certo contexto histórico e social, torna-se impossível falar de currículo sem considerar esse contexto de forma mais abrangente. No que se refere à realidade brasileira, inserida em uma racionalidade neoliberal, como pontuam Ponce e Araújo (2019), a educação escolar deixa de ser preocupação apenas do Estado, tornando-se também alvo do mercado e buscando atender à lógica do sistema financeiro, o que reflete na concepção de currículo, que tem como um dos principais fios condutores a formação para o mercado de trabalho.

Essa priorização, no entanto, não nasce das demandas populares ou das discussões entre os principais sujeitos (estudantes e docentes) envolvidos, mas de uma definição verticalizada que tem origem em instituições internacionais, alheias à realidade educacional brasileira. Como explicam Ponce e Araújo (2019), a reforma educacional que resultou na elaboração da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) origina-se das competências-chave definidas pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que tem como principal objetivo formar indivíduos para atender às mudanças no modelo de produção. As mesmas competências conduziram, ainda, a elaboração do *Programme for International Student Assessment* (PISA), avaliação internacional que promove um ranking entre os países envolvidos e internamente, dentro de um mesmo país, e que são pautadas não apenas pela OCDE, mas também pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) (PONCE, 2019; PONCE; ARAÚJO, 2019).

Para Ponce (2019), a homologação da BNCC, de forma apressada e pouco democrática, contraria o Plano Nacional da Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), que preconiza o planejamento participativo da educação no Brasil, além de desconsiderar a enorme diversidade sócio-econômica e cultural de nosso país ao definir como diretrizes critérios definidos por interesses internacionais

que são alheios à nossa realidade e às nossas necessidades. As críticas de Ponce encontram eco em Young (2014) que atesta que o conhecimento não pode ser mensurado por habilidades, avaliações ou competências, mas pela capacidade de vislumbrar alternativas que permitam aos indivíduos transcender sua experiência pessoal.

Desta forma, a escola, ao mesmo tempo em que a escola atua como um instrumento de coerção, reproduzindo discursos e, conseqüentemente, desigualdades, é também lugar de transformação, empoderamento e ressignificação. Por isso, em uma perspectiva sócio-histórica, torna-se impossível pensar a escola afastada do papel que desempenha na constituição de uma sociedade mais justa e igualitária, uma vez que ela é a instituição responsável por criar contextos para a expansão das possibilidades de ser, agir, sentir e viver, permitindo a atuação crítica na realidade, transformando-a em direção a uma educação libertadora (FREIRE, 1987). Nesse sentido, a função da escola seria a de educar para o “horizonte histórico que se deseja, um futuro em que todos [todas e todes] sejam sujeitos de direitos sociais, políticos e econômicos” (PONCE; ARAÚJO, 2021, p. 1439).

Para tanto, faz-se mister que educadores e educadoras se conscientizem desse papel insurgente da escola (LIBERALI; MAZUCHELLI; MODESTO-SARRA, 2021), apropriando-se da postura crítica do currículo, como pontuado por Young (2014), a fim de que possam, em seu contexto de atuação, e, apesar dos constrangimentos impostos pelo funcionamento burocrático das instituições, desenvolver propostas que permitam a concretização de uma educação libertadora e que proporcione a superação das desigualdades, objetivo do conceito de justiça curricular, que discutimos a seguir.

Justiça curricular

Embora a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) seja o documento condutor das discussões curriculares no Brasil, o documento corresponde ao nível prescritivo do currículo (currículo formal) (SACRISTÁN, 2000), ou seja, representa os conteúdos ideais, segundo o sistema educacional brasileiro, ou as orientações estaduais e municipais, independentemente das particularidades dos estudantes, professores e instituições que venham a aplicá-los. Esses conteúdos, no entanto, passam por novas etapas de sistematização, como aponta Sacristán (2000), no nível do currículo apresentado, representado pelas orientações metodológicas ou projetos pedagógicos das instituições, e, finalmente, pelo currículo moldado, que corresponde ao plano de ensino do professor e se concretiza no currículo em ação, ou seja, o que realmente ocorre em sala de aula, quando, de fato, currículo, estudantes e professores se encontram.

Mas, como reduzir a distância entre o currículo prescrito e o currículo em ação? O que deve ser feito para que, apesar das diferenças sociais, econômicas e culturais, o currículo em ação em diferentes instituições e contextos garanta o acesso igualitário à educação e a formação cidadã dos estudantes? Certamente esses questionamentos não podem ser respondidos de uma única forma, ou de uma única vez. Essas perguntas são, na verdade, provocações, para que, mesmo que constrangidos(as) por um currículo verticalizado, possamos, em nossa prática pedagógica, trabalhar na

construção coletiva de *justiça curricular*. A justiça curricular, segundo Ponce e Araújo (2019) parte do pressuposto de um currículo que reconheça a diversidade da nossa sociedade, valorizando os conhecimentos dos diferentes povos e culturas que a constituem, e que seja comprometido com um mundo justo e democrático. Trata-se, portanto, de

um processo contínuo, uma construção de currículo baseada em experiências históricas democráticas e significativas de educação/currículo, que visa dignificar todos os sujeitos da escola, e que pode vir a tornar-se mais uma ação de resistência às atuais propostas hegemônicas de currículo. (PONCE, 2019, p. 785).

Pensar a justiça curricular significa considerar três dimensões: a do conhecimento, a do cuidado e a da convivência (PONCE, 2019; PONCE; ARAÚJO, 2019; 2021). A primeira dimensão, a do conhecimento, se refere à seleção de quais conteúdos serão priorizados e quais serão silenciados, tendo em mente que tal seleção nunca é neutra e que é preciso problematizar as intencionalidades dessas escolhas (PONCE; ARAÚJO, 2019). Para Paulo Freire (1987) esse momento (da escolha do conteúdo do diálogo pedagógico) é o primeiro passo em direção a uma educação libertadora. Desta forma, Ponce e Araújo (2019) defendem a constante revisão do repertório cultural, de forma a abarcar conhecimentos globais, mas também, e principalmente, os locais, permitindo a construção de uma “ecologia de saberes” (SANTOS, 2010) e o diálogo com saberes canônicos e marginalizados.

A dimensão do cuidado destaca a importância de considerar todos os sujeitos do currículo, ou seja, educadores(as) e estudantes, garantindo o bem-estar individual e coletivo, o direito à educação de qualidade e a garantia de outros direitos. Nesse sentido, preocupa-se com o sujeito de forma integral, dentro e fora da escola, considerando políticas para contratação e valorização docente, boas condições de trabalho e estudo e redes de proteção aos mais vulneráveis (sejam eles estudantes ou docentes) (PONCE; ARAÚJO, 2019; 2021).

Na dimensão da convivência escolar democrática e solidária, objetiva-se fomentar valores humanitários, considerando a possibilidade de conflitos, mas sempre pautados no debate e no respeito à alteridade na escola e fora dela. A convivência escolar democrática e solidária pauta-se por valores e princípios fundamentais, dentre eles o da igualdade de direitos, o da liberdade de ser (englobando aqui a diversidade religiosa, sexual, cultural, etc.), a justiça social e o princípio do respeito e da solidariedade (PONCE; ARAÚJO, 2019; 2021).

A justiça curricular é, portanto, um processo contínuo de construção coletiva que considera a educação como um instrumento de justiça social, a partir da qual a escola responde às demandas sociais de um currículo direcionado para os direitos integrais do ser humano (PONCE; ARAÚJO, 2019; 2021). Trata-se, ainda, de uma ação de resistência à imposição de um currículo verticalizado, como a BNCC (PONCE, 2019). Neste sentido, a arteficialidade das práticas se configura como um poderoso instrumento de aproximar a ciência moderna dos conhecimentos tidos como “menos nobres”, resultados de experiências coletivas de grupos não hegemônicos (PONCE; ARAÚJO, 2019).

Se por um lado a BNCC representa o caráter normativo e prescritivo do currículo, além de refletir ideais neoliberais pela definição de competências voltadas à formação de indivíduos para o mercado de trabalho, o documento traz algumas reflexões importantes, principalmente no que diz respeito ao

trabalho com os multiletramentos. O termo, cunhado por um grupo de estudiosos com base na obra de Paulo Freire, propõe a construção de propostas pedagógicas que considerem a diversidade em múltiplos aspectos: cultural, religiosa, étnica, de gênero, etária; além da diversidade nos modos de representação do conhecimento por diferentes linguagens e mídias. Esta relação, no entanto, é citada com discrição pelo próprio GNL. Por este motivo, na seção a seguir, apresentamos os construtos teóricos da pedagogia freireana e sua relação explícita com os pressupostos dos multiletramentos.

3. Bases freireanas da pedagogia dos multiletramentos

Um dos maiores representantes da abordagem sociohistórica no Brasil, o educador pernambucano Paulo Freire (1921-1997) defende a educação como instrumento de libertação. Para ele, a função da educação é possibilitar aos indivíduos o desenvolvimento da consciência crítica, de forma a permitir a participação ativa na transformação social, garantindo a humanização dos sujeitos. E, para que esse desenvolvimento ocorra, a escola deve considerar a realidade em que esses indivíduos estão inseridos, suas aspirações, necessidades e saberes prévios à cultura escolar.

Partindo de uma perspectiva marxista, que vê a luta de classes na base da sociedade contemporânea e entende que as relações de poder permeiam todos os âmbitos da vida social, em direção à manutenção ou à resistência ao *status quo*, Paulo Freire elabora sua *pedagogia da libertação*, ou *pedagogia do oprimido*, pois, segundo ele, a libertação só é possível se partir do próprio povo, ou seja, daqueles que são oprimidos (FREIRE, 1987). Deste modo, para que a educação permita a superação da opressão, deve construir a pedagogia *a partir* do oprimido, e não *para ele*, transformando a educação em um constante movimento de busca pela liberdade.

Para isso, primeiramente, é necessário que o oprimido se identifique como tal, ou seja, tenha consciência das situações-limite de opressão às quais é submetido para que, a partir desta consciência, possa ressignificar sua compreensão acerca da realidade e atuar de forma a modificá-la, criando o inédito viável (FREIRE, 1987). Essa identificação, no entanto, não ocorre de forma espontânea e imediata, pois, ao longo de sua existência, o oprimido acaba por *aderir* ao opressor, como explica Freire (1987), de tão inseridos que se encontram nas situações de opressão e de tão comum que essa opressão lhes parece, já que não conhecem outra forma de existir.

Segundo Liberali (2022), a pedagogia freireana sugere que, para que haja a superação da opressão e a conseqüente humanização dos indivíduos, são necessários três momentos: a *imersão*, a *emergência* e a *inserção crítica*. Todos nós, sujeitos históricos, sociais e culturais, nos encontramos imersos em nossa realidade, uma realidade com a qual estamos habituados e a qual, muitas vezes não ousamos questionar, pois é aquilo que já nos é dado. E, imersos na situação em que nos encontramos, cercados de opressão por todos os lados, dificilmente enxergamos essa mesma opressão e, se não a vemos, não podemos questioná-la, nem, muito menos, resistir a ela.

É exatamente por isso que, para Freire (1987), a educação escolar e os conteúdos programáticos que compõem os currículos devem partir da *imersão* na realidade do povo, das relações desses

sujeitos com o mundo, envolvendo fatos que são comuns a eles, permitindo, assim, a objetivação dessa mesma realidade, que resulta no reconhecimento de seu lugar como oprimido. Esse reconhecimento ainda não é, por si só, a libertação, mas um passo necessário, sem o qual a superação da opressão não poderia ocorrer. Além disso, para que haja esse reconhecimento no processo educativo, é importante que o(a) educador(a) *dialogue* com o(a) educando(a), e não que imponha sua visão de mundo, uma vez que essa postura seria ela própria uma nova forma de opressão.

O segundo momento descrito por Freire (1987) corresponde à *emersão*, que ocorre quando os indivíduos tomam consciência de seu lugar nas relações opressoras, objetivam essa realidade e formulam hipóteses e conceitos a partir dessa reflexão. Emersos da realidade opressora, os oprimidos a observam do lado de fora e, por isso mesmo, são capazes de ver o que antes, de dentro dessas situações que agora avaliam, não poderiam ver. Isso ocorre porque os sujeitos são, segundo Freire (1987), seres do *quefazer*, que refletem sobre a realidade, o que os permite objetivá-la, conhecê-la e atuar sobre ela. Assim, ultrapassam a consciência individual, tornando-a coletiva e situando-a na luta histórica por igualdade e liberdade.

Após passarem pelo momento de *imersão* na realidade, e dela *emergirem* para objetivá-la, formular conceitos e compreendê-la criticamente, os indivíduos estão prontos, então, para o estágio da *inserção*, que, segundo Freire (1987), se manifesta no engajamento organizado em direção à superação da opressão por meio da ação transformadora. Trata-se, portanto, de uma ação refletida e reflexiva, pois é sempre acompanhada da crítica, de um *quefazer*, nas palavras de Freire (1987). Se antes os sujeitos encontravam-se silenciados pelas situações-limite da realidade opressora, agora, munidos de sua própria capacidade (individual e coletiva) de refletir e ressignificar essas situações, desvelam o *inédito viável*, concretizado em um sem número de formas de pensar e agir no mundo que até então sequer sabiam ser possíveis.

Para nós, professores e professoras, as reflexões de Freire (1987) devem ultrapassar o plano filosófico acerca do processo educativo e converter-se em praxiologia (LIBERALI, 2022), desde o momento da definição dos temas geradores, passando pela abordagem pedagógica que privilegie o diálogo com os(as) educandos e a escuta ativa de suas necessidades, desejos e saberes, até culminar na materialização do *inédito viável* em *ação editanda*, por meio da qual os sujeitos são capazes de inserir-se no processo histórico e transformar a sociedade.

A pedagogia dos multiletramentos - o redesigned e a inserção social

A popularização da internet e os efeitos da globalização a partir dos anos 1990 passaram a exigir uma nova postura diante das questões educacionais. É nesse sentido que, no ano de 1995, um grupo composto por dez pesquisadores de linguística aplicada, que participava de um evento sediado em Nova Londres (*New London*), Connecticut (Estados Unidos), inicia um extenso debate acerca de qual deveria ser a compreensão acerca do letramento e como essas práticas deveriam ocorrer em contexto escolar na sociedade contemporânea. A discussão partia do princípio de que a nova configuração social demandava uma concepção de letramento que ultrapassasse a compreensão tradicional, muito

concentrada nas habilidades de ler e escrever e abarcasse a diversidade cultural, linguística, de identidades e de meios de produção do sentido (COPE; KALANTZIS, 2009), e que preparasse os estudantes não apenas para consumir, mas também e principalmente para produzir enunciados em diferentes formatos (ROJO, 2013), permitindo sua participação efetiva na cadeia discursiva.

Um ano depois, o grupo, intitulado *The New London Group* (que, neste texto, trataremos por NLG), publica um manifesto na revista *Harvard educational review*, *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures* (traduzido, em 2021, no volume especial da revista *Linguagem em foco*, sob o título de *Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais*), no qual sistematiza as justificativas, características e orientações resultantes dessas reflexões. Neste texto, percebe-se, como pontuam Coscarelli e Corrêa (2021), uma forte influência dos ensinamentos de Paulo Freire (1987) acerca da educação libertadora e da importância da imersão dos estudantes em práticas significativas oriundas da vivência do educando.

Com os multiletramentos (no plural, para considerar a pluralidade de diversidades linguísticas, culturais, semióticas ou identitárias nesse contexto), o NLG pretendia, então, expandir a compreensão do letramento de uma visão formalista e normativa para uma perspectiva mais ampla que considerasse a negociação de sentidos em diferentes práticas discursivas no processo de ensino-aprendizagem, permitindo a crítica da realidade e a inserção social, conforme proposto por Freire.

Segundo o NLG (1996; 2021), a opção pelo prefixo *multi*, dos multiletramentos tem por objetivo representar duas principais mudanças que emergem com a nova ordem global, quais sejam: a diversidade de meios de comunicação e a diversidade cultural e linguística. Assim, abarca a multiplicidade de formatos de textos (multimodalidade) que passam a circular com a diversificação das mídias (*multimídia*), e também de línguas, dialetos e culturas, considerando, aqui, não apenas aspectos étnicos, mas as variedades de gênero, orientação sexual, religião, sociais, etc (*multiculturalidade*). Estas, são, então, as três características que definem e orientam os multiletramentos: a multimídia, a multimodalidade e a multiculturalidade.

A multimídia se refere, de modo específico, à disponibilidade de diferentes suportes e canais por meio dos quais o consumo e a produção de significados se materializam. Trata-se, propriamente dito, do meio físico pelo qual a comunicação se concretiza, que influencia, direta ou indiretamente, no conteúdo dessa mesma comunicação. Consideramos, aqui, desde as mídias mais tradicionais, como o papel, o telefone, a televisão, o rádio, etc., até as digitais, que englobam computadores, smartphones, entre outros recursos. A escolha da mídia, embora não o único, é um dos aspectos que impacta diretamente a forma de representação e recepção dos sentidos, e define, também, o modo como os discursos se materializam.

Já a multimodalidade, conforme o NLG (1996; 2021), diz respeito aos modos de produção de sentido, que não se restringe ao texto escrito, mas a todos os formatos que despertam a percepção humana e a construção de significados, seja por gestos, por áudio, vídeo, pela distribuição no espaço, pelas cores, expressão facial e assim por diante. Os estudiosos destacam que, na compreensão do grupo, todo e qualquer exercício de produção de sentidos é multimodal (NLG, 1996; 2021), mesmo que seja um texto impresso, no mais tradicional formato de comunicação. No caso do texto, por

exemplo, a cor e o tamanho da fonte, a posição que ocupa a mensagem em uma página, o alinhamento, o espaçamento, a paragrafação, todos esses elementos não textuais auxiliam a formatar e a transmitir sentidos, tanto quanto as próprias palavras.

Por sua vez, a multiculturalidade pretende dar conta da variedade de realidades, considerando tanto a interconexão global de culturas quanto as especificidades locais. Os autores do NLG (1996; 2021) criticam o fato de que, ao longo dos anos, as escolas foram utilizadas como instrumentos de padronização de procedimentos, línguas e expressões culturais. Para eles, o importante, na contemporaneidade, é fornecer instrumentos para que os Estados se fortaleçam, não pela padronização forçosa, mas como “árbitros da diferença” (NLG, 1996; 2021), garantindo a grupos antes silenciados a oportunidade de falar e serem ouvidos, e permitindo a coconstrução de uma nova realidade, no mais puro sentido freireano de inserção. Essa multiplicidade deve levar em conta as diferentes camadas que se relacionam, uma vez que, como pontua o NLG (1996; 2021), ninguém é membro de uma única comunidade de cada vez.

Para que a educação seja, de fato, transformadora, na visão do *New London Group*, é necessário empoderar educadores e estudantes para que se tornem participantes ativos na mudança social, assumindo o papel de *designers* de futuros sociais (NLG, 1996). Compreendendo o currículo como um projeto institucionalizado de sociedade, os estudiosos sugerem a complementação do currículo a partir da pedagogia dos multiletramentos, de forma a questionar e redefinir o *que* deve ser ensinado e, principalmente, *como* isso deve ocorrer. Nesse sentido, “professores e gestores são vistos como *designers* dos processos e dos ambientes de ensino” (NLG, 2021, p. 119).

Ao adotar o *design* como eixo definidor da pedagogia dos multiletramentos, o NLG considera duas acepções do termo: a que o considera como a estrutura de um produto, e aquela que trata do processo de projetar algo. Assim, ao direcionar o estudo dos multiletramentos ao *design*, o NLG busca compreender os padrões e convenções de sentido aos quais somos expostos, bem como refletir sobre nossa atuação enquanto produtores de sentido. Para compreender o *design*, objeto de atenção dos multiletramentos, os pesquisadores identificam três elementos: os *designs disponíveis*, o processo de *design*, propriamente dito, e o *redesign*, que, aqui, chamaremos de reelaboração.

Os *designs disponíveis* são todas as construções semióticas com as quais temos contato, seja por meio do currículo ou fora dele. Entram, aqui, as normas que regem nosso comportamento social e cultural, bem como as práticas curriculares que orientam a aprendizagem, como currículos, gramáticas, conceitos científicos predominantes. Assim, os *designs disponíveis* são determinados pela ordem do discurso vigente, que corresponde às regras que orientam a produção, disseminação e aceitação dos discursos em determinada sociedade. Esses *designs disponíveis*, segundo o NLG (1996; 2021), se materializam em diferentes variáveis, como os gêneros, os dialetos, as línguas, os estilos e, no caso da escola, no currículo e nas práticas pedagógicas aceitas (ou não) em determinado contexto.

O processo de *designing*, por sua vez, corresponde à representação e recontextualização dos *designs disponíveis*, no qual entram em jogo os interesses, conhecimentos e predisposições subjetivas, culturais e sociais dos indivíduos envolvidos nesse processo. Nessa dinâmica, os sujeitos podem reproduzir ou modificar os *designs disponíveis*, mantendo ou reconfigurando as relações,

conhecimentos ou representações que correspondem ao *design* disponível sobre o qual atuam. Para exemplificar, consideremos o processo de *designing* de um plano de aula, a partir do *design* disponível de um roteiro predefinido pelas normativas curriculares e institucionais. Neste caso, os(as) professores(as), ao elaborar seu plano de aula, atuam sobre o roteiro predeterminado, podendo seguir duas direções: limitar-se à padronização imposta ou recontextualizá-la, inserindo novas perspectivas pedagógicas e incorporando práticas disruptivas ao seu plano de aula.

Por fim, o *redesigned*, ou a reelaboração, corresponde ao produto do *designing*, e sempre representará algo novo em relação ao *design* disponível sobre o qual o processo incidiu. Seja qual for o produto, ele jamais será igual ao primeiro, pois é fruto da ação humana e, portanto, um sentido transformado, como pontua o NLG (1996; 2021). Se retomarmos o caso do plano de aula mencionado acima, por exemplo, ele não será igual ao roteiro oferecido como ponto de partida, por mais tradicional e limitado pelas normas institucionais seja o novo produto. Outro ponto importante a se destacar é que esta reelaboração, à qual corresponde o *redesigned*, torna-se, a partir de então, um novo *design* disponível, sobre o qual atuarão outros sujeitos em processo de *designing*, resultando em novas reelaborações, em uma dinâmica contínua e constante de ressignificação.

Assim como define o *design* como o objeto da pedagogia dos multiletramentos, o NLG determina também as dimensões envolvidas nesse processo, que se refere ao *como* opera essa pedagogia. São eles a *prática situada*, a *instrução evidente*, o *enquadramento crítico* e a *prática transformada* (NLG, 1996; 2021). A *prática situada* é o momento em que o(a) estudante entra em contato com os *designs* disponíveis na ordem do discurso em que se insere e resgata suas experiências de *designing* prévias. Trata-se, nas palavras do próprio grupo, de uma

imersão em práticas significativas dentro de uma comunidade de alunos capazes de desempenhar papéis múltiplos e diferentes, com base em suas origens e experiências. [...] Esse aspecto do currículo precisa recrutar as experiências anteriores e atuais dos alunos, bem como suas comunidades e seus discursos extraescolares como parte integrante da experiência de aprendizagem. (NLG, 2021, p. 136)

A segunda dimensão, da *instrução evidente* ocorre quando, a partir da *prática situada*, os aprendizes são capazes de elaborar conceitos e explicar as experiências vivenciadas a partir da metalinguagem (COPE; KALANTZIS, 2009). Esse processo, no entanto, não ocorre de forma espontânea, mas a partir da interação com professores(as) ou outros aprendizes, que fornecem ao(a) estudante informações explícitas que sistematizam suas experiências, consolidando o conhecimento e permitindo que ele(a) tenha controle e consciência sobre seu próprio processo de aprendizagem (NLG, 1996; 2021).

A terceira dimensão, do *enquadramento crítico*, ocorre quando o(a) aprendiz é capaz de utilizar os conhecimentos sistematizados na *instrução evidente* e refletir, de forma crítica, sobre eles, estabelecendo relações sociais, históricas, ideológicas, culturais e políticas. O(A) professor(a), nesse contexto, tem o papel de provocar o questionamento, fazendo com que os(as) estudantes avaliem as condições de produção de sentido e os fatores que influenciam a construção de significados, geralmente marcados por relações de poder, mobilizando conhecimentos linguísticos e extralinguísticos.

Por fim, a *prática transformada* é o momento em que o *redesigned*, ou a reelaboração é produzida, ou seja, quando o(a) estudante é capaz de aplicar os sentidos que construiu em outros contextos (NLG, 1996; 2021). É aí que ocorre a *inserção*, na perspectiva freireana, em que o(a) aprendiz é capaz de atuar criticamente na realidade, em um processo cíclico e ininterrupto de ressignificações. Os estudiosos do NLG destacam que os quatro componentes da pedagogia dos multiletramentos não correspondem, necessariamente a estágios lineares e hierárquicos, pois podem ocorrer de forma simultânea ou recursiva, podendo ser revisitados à medida que os(as) aprendizes desenvolvem a criticidade e a possibilidade de agir.

Ao explorar o manifesto da pedagogia dos multiletramentos, do *New London Group*, Liberali (2022) verifica a aproximação entre a teoria delineada pelo grupo de pesquisadores e Paulo Freire (1987), possibilitando relacionar as ações da pedagogia da libertação àquelas dos multiletramentos. Assim, a prática situada do NLG assemelha-se à imersão mencionada por Freire (1987), uma vez que corresponde a um mergulho do(a) aprendiz em sua realidade para buscar nela os elementos sobre os quais irá refletir e problematizar. Já a instrução evidente corresponderia a uma primeira etapa da *emersão* freireana, pois já representa a conscientização e teorização acerca da realidade, ao passo que o enquadramento crítico seria uma segunda experiência de *emersão*, já que se situa no campo da reflexão e da elaboração de conceitos. Por sua vez, a prática transformada ocupa o lugar da *inserção*, pois, por meio do *redesigned*, possibilita a transformação social. Tais aproximações podem ser sintetizadas na Figura 1, a seguir, em uma tentativa de sistematizar (mas jamais simplificar ou banalizar) essas relações de forma didática.

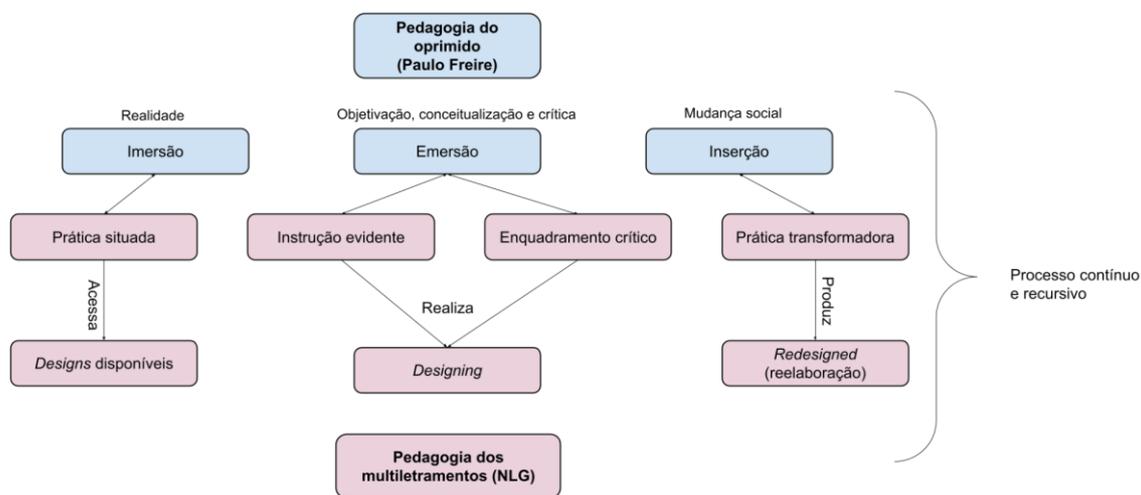


FIGURA 1 - Aproximações entre a *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1987) e a *Pedagogia dos Multiletramentos* (NLG, 1996; 2021)
 Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em Freire (1987), NLG (1996; 2021) e Liberali (2022).

Portanto, ao imergir na realidade, por meio da prática situada, os(as) estudantes acessam os *designs* disponíveis, que se manifestam de diferentes formas e correspondem à ordem do discurso

vigente, representando relações de poder. Ao emergir da realidade, por meio da instrução evidente e do enquadramento crítico, que permitem a objetivação, a formação de conceitos e a crítica a essa realidade, os(as) aprendizes realizam o processo de *designing*, que resulta na inserção, por meio da prática transformada, no qual produzem a reelaboração da realidade a partir da ação crítica, provocando, assim, mudança social.

4. Bases sócio-histórico-culturais do multiletramento engajado - o brincar como exercício exotópico

O terceiro pilar epistemológico que sustenta o multiletramento engajado é a perspectiva sócio-histórico-cultural, em especial, a partir da perspectiva de Vygotsky (1896-1934). O psicólogo russo, de base marxista, defende a primazia do social sobre o individual (VIGOTSKI³, 2003), postulando que o desenvolvimento acontece quando o indivíduo se engaja em atividades reais, com a mediação de outros sujeitos e de signos, o que permite a autorregulação do comportamento e o desenvolvimento de funções psíquicas superiores. A autorregulação, nesse contexto, se refere à habilidade que o sujeito adquire de controlar seu comportamento e suas ações, que decorre da interação direta com o objeto e da mediação desta interação por outros sujeitos e pelos signos. Já as funções psíquicas superiores correspondem ao pensamento volitivo, ou seja, aquele que é proposital e dirigido a um fim específico, como a memória, a imaginação, entre outros.

Por considerar o aspecto social e histórico dos sujeitos, Vygotsky acredita que a aprendizagem ocorre a partir do momento em que os indivíduos atuam na realidade, interagindo com os objetos e com outros indivíduos, inaugurando a teoria da atividade social. Para ele, a partir do contato da criança com os objetos que representam a realidade, seus processos mentais evoluem (VIGOTSKI, 2003) e, por isso, no contexto escolar, os(as) educadores(as) devem priorizar a experiência pessoal dos aprendizes em detrimento à transmissão de conceitos. O psicólogo russo acredita que, ao interagir com os objetos que integram a realidade, os indivíduos têm contato com conceitos científicos que, por meio da própria ação e da reflexão mediada, são transferidos para os conceitos cotidianos, passando a fazer sentido para eles.

Nesse sentido, Vygotsky (1989) defende o brincar como forma de atividade, pois apresenta-se como uma realização, por meio da imaginação, de desejos que, no mundo real, a criança ainda não pode realizar de forma imediata. Por exemplo, ao brincar que está fazendo comida, uma criança, que ainda não pode, de fato, cozinhar, realiza seu desejo imediato por meio da brincadeira, ao mesmo tempo em que representa uma atividade real de sua vida concreta. Ademais, ao brincar, a criança mobiliza regras (VYGOTSKY, 1989) que envolvem a situação real de atividade, que envolvem desde

3 A grafia para o nome do psicólogo russo varia de acordo com a tradução e a edição de suas obras. Neste texto, adotaremos, nas citações diretas e referências, o mesmo padrão utilizado pela obra em questão, mas, em citações indiretas, utilizaremos a grafia Vygotsky, por entender que é a mais comumente utilizada para se referir ao autor.

regras procedimentais a comportamentais. Mas, diferente de sua ação na realidade concreta, em que o indivíduo vivencia seus papéis sociais e as regras definidas pela ordem do discurso, ao brincar, essas regras tornam-se concretas, pois tornam-se as normas da brincadeira e, por isso, a criança passa a ter consciência e refletir sobre elas.

Liberali, Mazuchelli e Modesto-Sarra (2021) destacam que o brincar permite a experienciação conjunta de diferentes possibilidades de ser, agir e pensar, o que possibilita a produção de novas formas de comportamento e ação no mundo concreto. Dessa forma, por meio do brincar, “os aprendizes refletem, constroem possibilidades e implementam ações concretas de transformação, o que possibilita que se coloquem como agentes de transformações radicais” (LIBERALI; MAZUCHELLI; MODESTO-SARRA, 2021, p. 10). Por isso, as autoras sugerem que, o brincar, associado às práticas pedagógicas alinhadas ao multiletramento engajado, proporcionam a construção de repertório para a tomada de decisão frente a situações de opressão vivenciadas na realidade. Mas, para além disso, neste texto, consideramos que o brincar permite o olhar exotópico da realidade que, ao oferecer o excedente de visão necessário aos indivíduos acerca de suas vivências, os auxilia a compreendê-las criticamente e, permitindo sua ação responsiva e responsável em direção à superação dessas situações de opressão.

O brincar como exercício exotópico

Outro teórico da perspectiva sócio-histórico-cultural e igualmente de raízes marxistas, Mikhail Bakhtin (1895-1975) desenvolve sua teoria em torno da distinção essencial entre o *eu* e o *outro*, que o autor define como “categorias axiológicas basilares”, a partir das quais se desenvolve todo e qualquer juízo de valor (BAKHTIN, 2016, p. 174). Por compreender que o ser humano ocupa um lugar histórico, social e cultural que constitui sua subjetividade, Bakhtin (2010) entende que cada ser é único e irrepetível e, por isso, não há nenhum indivíduo igual ao outro. Essa unicidade do ser condiciona, portanto, sua diferenciação de todos os outros seres, que é o princípio da *alteridade*.

Por ocupar um lugar singular no universo, o indivíduo, na perspectiva bakhtiniana, tem, por obrigação, agir responsiva e responsabilmente a partir deste lugar, que ninguém mais é capaz de ocupar. O autor diz que “aquilo que pode ser feito por mim não pode nunca ser feito por ninguém mais. A unicidade ou singularidade do Ser presente é forçadamente obrigatória” (BAKHTIN, 2010, p. 58). Nas palavras do próprio autor,

O mundo no qual um ato ou ação realmente se desenvolve, no qual ele é realmente completado, é um mundo unitário e único, experimentado concretamente: é um mundo que é visto, ouvido, tocado e pensado, um mundo impregnado em seu todo dos tons emocionais-volitivos da validade afirmada dos valores. A realidade da unicidade unitária desse mundo (sua unicidade emocional-volitiva, pesada, necessária, e não a unicidade relativa ao conteúdo) é garantida pelo reconhecimento de minha participação única nesse mundo, por meu *não-álibi* nele. A minha participação reconhecida produz um dever concreto - o *dever* de realizar a inteira unicidade, a unicidade totalmente insubstituível de ser, com relação a cada constituinte desse ser; e isso significa que minha participação transforma cada manifestação minha (sentimento, desejo, humor, pensamento) em minha própria ação ativamente responsável. (BAKHTIN, 2010, p. 74, grifos do autor)

Esse não-álibi do indivíduo corresponde à máxima marxista, da qual também compartilha Vygotsky, que o objeto da ação humana deve ser a realidade material, vivida e experienciada. Desta forma, para ele, o sujeito só existe no mundo da realidade concreta, e não no mundo teórico. Por isso, tudo o que o sujeito faz, vivencia, pensa ou sente deve ser em forma de ação, que só se realiza a partir do reconhecimento de seu lugar único e irrepetível no mundo. Assim, o pensamento de Bakhtin se aproxima ao de Freire (1987), que, também a partir de uma abordagem marxista, sustenta que o indivíduo só é capaz de agir no mundo e fazer-se parte integrante dele, resgatando sua humanidade, a partir do momento em que identifica-se como oprimido e, consciente de seu lugar histórico-social, age em atividades reais e concretas em busca da transformação.

No entanto, imersos na realidade opressora, olhando para o mundo e para os outros a partir de nossos lugares únicos e irrepetíveis, não somos capazes de enxergar a nós mesmos por inteiro. Como explica Bakhtin (2016), ao contemplar-se, o homem tem acesso ao que sente e pensa, ao horizonte que se coloca diante dele e a parte de si, que é atingível por sua visão, que é de dentro para fora. Por isso, nenhum indivíduo é capaz de contemplar a si mesmo em sua totalidade, nem que admire sua imagem em um espelho, pois a imagem ali refletida não é a realidade, mas uma representação dela. Da mesma forma, ao observarmos o outro, também não temos dele a visão completa e integral, mas apenas vemos o que está de fora dele. A essa diferença entre o que posso ver do meu lugar irrepetível e único e o que todos os outros indivíduos, de seus lugares igualmente irrepetíveis e únicos podem ver, Bakhtin (2016) de excedente de visão.

Muito mais que uma diferença de perspectivas, o excedente de visão é, ainda, determinante da responsividade e responsabilidade de nossos atos frente à realidade. Para que isso ocorra, é necessário realizar o exercício de exotopia, que em muito se aproxima das ações sugeridas por Freire (1987) na compreensão e ação sobre a realidade, de um ponto de vista da pedagogia da libertação. Bakhtin (2016) sugere que, ao contemplar o outro, eu me coloque em seu lugar, veja o mundo a partir de seu olhar, exercício que ele nomeia *identificação*, ou *compenetração*. A identificação se assemelha à imersão freireana, pois implica vivenciar o que o outro vivencia, de dentro de sua realidade.

A partir dessa compenetração, deve, segundo Bakhtin (2016; 2010), ocorrer a *objetivação* ou *abstração*, que ocorre, como na emersão freireana, quando o sujeito atribui significado aos elementos que pode observar a partir da compenetração empática. Esse movimento, no entanto, só ocorre quando o indivíduo retorna para o seu próprio lugar único e irrepetível, a partir do qual, munido da experiência do outro e da reflexão crítica acerca dessa experiência, adotar, em relação a este outro sujeito, uma postura de *ação ética*, ou de *inserção*, nas palavras de Freire (1987).

Entendendo o conceito de excedente de visão e a exotopia enquanto exercício ético, responsivo e responsável, podemos refletir sobre o brincar como instrumento de exotopia na prática pedagógica. Assim, por meio do brincar, os(as) estudantes têm a possibilidade de experienciar a realidade do outro e exercer a empatia/identificação, que irá despertar reflexões, críticas e conceitualizações que irão instrumentalizá-los para uma atuação ética, responsiva e responsável. O multiletramento engajado, ao propor uma relação entre a pedagogia da libertação, a pedagogia dos multiletramentos e a perspectiva sócio-histórica, busca a artesanania de práticas pedagógicas que abranjam a

multiplicidade de culturas, identidades e modos de produção de sentido e que, a partir do brincar, promovam a reflexão e a ação transformadora na realidade, agindo como estratégia para a justiça curricular e a resistência às opressões verticalmente impostas.

5. O multiletramento engajado como possibilidade de justiça curricular

O multiletramento engajado (ME) proposto por Liberali (2021; 2022) oferece uma expansão da pedagogia dos multiletramentos, elaborado pelo *New London Group* (1996; 2021), não apenas por evidenciar ainda mais a aproximação da teoria à pedagogia da libertação de Paulo Freire (1987), mas principalmente por sugerir uma praxiologia pedagógica que, a partir das noções sócio-histórico-culturais do brincar (VYGOTSKY, 2007) e fundamentada na teoria da atividade sócio-histórico-cultural (TASHC), oferece novas perspectivas à ação educativa, tanto para docentes quanto discentes, permitindo a artesanania dos saberes, a desencapsulação do currículo e a busca pela justiça curricular, necessárias ao bem-viver.

Adotando a abordagem crítico-colaborativa (MAGALHÃES; FIDALGO, 2019) o Grupo de Pesquisa Linguagens em Atividade no Contexto Escolar (LACE), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), elabora práticas pedagógicas que podem ser aplicadas em qualquer segmento, componente curricular ou área de ensino (BENTO; LIBERALI, 2021). Tais práticas são sempre permeadas pelo brincar a partir de atividades sociais, e são compostas por três momentos interdependentes, relacionados às dimensões da pedagogia dos multiletramentos (NLG, 1996; 2021) e às ações mencionadas por Freire (1987). Desta forma, essas propostas permitem a ação crítica, reflexiva e interventiva na realidade (BENTO; LIBERALI, 2021), bem como a contextualização de conceitos a partir das demandas e necessidades sócio-histórico-culturais dos estudantes, em um duplo movimento entre conhecimentos cotidianos e científicos, garantindo que a aprendizagem esteja conectada à realidade dos aprendizes (LIBERALI, 2022).

Para compreender como se dá esta relação, apresentamos, neste artigo, a estrutura das propostas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas pelos pesquisadores do Grupo LACE, tanto pelo projeto Digit-M-ed Brasil: Transformando o ensino-aprendizagem pelas múltiplas mídias⁴, quanto por meio do projeto Brincadas⁵. No que pese a diferença de escopo dos dois projetos, ambos são

4 O projeto integra a iniciativa interinstitucional internacional DIGIT-M-ED: Perspectivas Globais em Aprendizagem e Desenvolvimento por meio de Mídia Digital, que envolve as seguintes instituições: Universidade de Creta, Universidade de Londres, Universidade Estadual de Psicologia e Educação de Moscou, Universidade Gratuita de Berlim, Universidade Jawaharlal, Nehru - Índia e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, por meio financiamento da União Europeia pelo Projeto de Intercâmbio de Equipes de Pesquisas Internacionais de Marie Curie (LIBERALI et al., 2015).

5 Este projeto, criado por integrantes do Grupo LACE, da Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) e da Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores (Formep) da PUC-SP em consonância com o projeto internacional

embasados pela pesquisa de intervenção crítico-colaborativa, integrando, em todo o processo, todos os participantes das práticas educativas (estudantes, professores, gestores e pesquisadores), de modo que se tornem coconstrutores de mudanças sociais por meio de atividades pedagógicas. Vale ressaltar que a estrutura aqui descrita se refere ao modelo de ações realizadas pelo Grupo LACE, mas não têm a pretensão ou interesse de servir como modelo ou padrão estanque a ser seguido.

Segundo Liberali (2022), uma primeira característica do ME é pautar as práticas pedagógicas pela realidade, - assim como recomendado pela pedagogia dos multiletramentos e por Paulo Freire - mais especificamente pelas atividades sociais, que, segundo a definição de Leontiev (1978), correspondem a práticas em que os indivíduos se relacionam uns com os outros em determinado contexto histórico e cultural, ocupando papéis específicos e obedecendo a regras definidas por esse contexto. Desta forma, o primeiro passo para a elaboração de uma prática pedagógica ancorada no ME é a definição de uma atividade social que irá permitir a mobilização de recursos simbólicos e conteúdos científicos de diferentes áreas pelos indivíduos envolvidos.

Essa definição, no entanto, não deve ocorrer de forma unilateral, partindo do professor, da gestão ou dos pesquisadores envolvidos na ação, mas surgir da escuta ativa das necessidades da própria comunidade escolar, sugerida pelos estudantes e respondendo a suas expectativas e demandas sociais efetivas. No caso da proposta apresentada neste trabalho, a atividade social sugerida pelos próprios estudantes é uma sessão de cinema com amigos, no qual o grupo assistiu a um vídeo sobre a elaboração de um “Top 10”, a fim de problematizar a inclusão e a exclusão em ambiente escolar e também o *bullying*. Portanto, a ação social (cinema com amigos) foi definida a partir do tema proposto pelos estudantes (*bullying*) e, então, foram elencadas as componentes curriculares envolvidas, bem como as competências e habilidades da BNCC e do currículo estadual a serem mobilizadas na atividade, representando o nível normativo do currículo. Neste exemplo, que trata de uma atividade direcionada a estudantes do 9º ano do ensino fundamental, as componentes curriculares são Língua Portuguesa e Geografia, e as competências gerais e habilidades específicas estão descritas no quadro a seguir:

Global Play Brigade, o Brincadas originou-se com o objetivo de realizar ações sociais para amenizar os efeitos da crise sanitária global e do distanciamento social em virtude da pandemia de Covid-19.

Competências Gerais	
BNCC	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.
Currículo estadual	Competências/habilidades: formular questões, realizar observações, selecionar variáveis e estabelecer relações (SÃO PAULO, 2008, p. 30).
Habilidades específicas	
Língua Portuguesa - 9º ano	
BNCC	(EF09LP08) Localizar e integrar várias informações explícitas distribuídas ao longo do texto, sintetizando-as em uma ideia geral, categoria ou conceito. (EF09LP14) Justificar tese defendida em texto argumentativo. (EF09LP16) Diferenciar, em textos argumentativos, os tipos de argumentos (de autoridade, por comprovação, por exemplificação, de causa e consequência), justificando sua força de convencimento.
Currículo paulista	Campo de estudo: análise da língua e da literatura em sua dimensão social como instituições, por exemplo. Conteúdo: linguagem e o desenvolvimento do olhar crítico.
Geografia - 9º ano	
BNCC	(EF09GE09) Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, considerando o impacto da globalização/mundialização.
Currículo paulista	Os fluxos de ideias e informação.

QUADRO 1 - Competências e habilidades da BNCC

Fonte: Acervo do programa Digitmed (2017)

De um modo geral, as atividades sociais disparadoras das propostas pedagógicas no ME são performadas pelos participantes por meio do brincar e, no ato da brincadeira, são evidenciados os componentes da atividade social. Assim, ao brincar, os sujeitos ocupam determinados *papéis sociais* que representam a *divisão do trabalho* daquela atividade, que é direcionada por *objetos*, ou seja, os objetivos pelos quais se realiza aquela atividade em determinada *comunidade*. Na brincadeira, aparecem, mesmo que de forma mimética, os *instrumentos* utilizados para a concretização desta atividade, e todos esses elementos se organizam segundo *regras* estabelecidas pelo contexto social e cultural no qual se inserem.

Portanto, após definidos o tema, a ação social por meio da qual ele será trabalho, bem como as componentes curriculares relacionadas e as respectivas habilidades da BNCC, os pesquisadores estabelecem os elementos da atividade social, quais sejam: sujeitos, objetos, comunidade, instrumentos, divisão de trabalho e regras. Essa definição se faz importante pois, a partir dela, será proposta a brincadeira que irá iniciar a primeira ação do ME - a imersão crítica na realidade - que proporciona aos participantes a vivência de situações de opressão que ocorrem na vida real por meio de

atividades sociais. Assim, podem relacionar seus patrimônios vivenciais únicos a situações-limite em que se materializam relações de opressão (LIBERALI et al., 2021).

Considerando patrimônios vivenciais como o conjunto de experiências individuais, constituídas sócio-histórico-culturalmente e que compreendem o repertório de ação, os conhecimentos, e as percepções particulares de cada sujeito (LIBERALI, 2022), entende-se que, no brincar, esses patrimônios se expandem, pois permite que os indivíduos experienciem vivências outras, que vão despertar novas formas de pensar, ser, saber e agir. Na proposta aqui citada, a brincadeira corresponde à exibição de um filme fictício de “top 10” para a turma e, durante a exibição do filme, performar algumas discussões (também fictícias) envolvendo situações de *bullying*, provocando os participantes a tomarem uma posição em relação ao vídeo e ao debate.

A partir desta vivência, que parte de uma experiência cotidiana dos participantes, são mobilizados, como pontua Liberali (2022, p. 130), “saberes das diferentes áreas, assim como os modos de agir, sentir, ser, saber e experimentar certas práticas”. Desta forma, o brincar atua, no ME, como um instrumento de exotopia, pois faz com que os participantes vivenciem a própria realidade com um novo olhar, exterior ao seu próprio olhar, ocupando diferentes papéis sociais no momento da brincadeira. Assim, têm acesso ao excedente de sua própria visão, podendo vislumbrar a situação de forma completa, ou seja, a partir do seu ponto de vista, e do ponto de vista do papel que ocupa no momento da brincadeira.

Mas, essa experiência, por si só, não é suficiente. Ela precisa ser objetivada e ampliada na construção crítica de generalizações que, segundo Liberali (2022), abrange tanto a instrução evidente quanto o enquadramento crítico da pedagogia dos multiletramentos e, também, a emersão freireana. É neste momento que entram em cena as competências gerais e as habilidades específicas da BNCC, correspondentes às componentes curriculares previamente definidas, que correspondem ao currículo formal. Na proposta que analisamos aqui, este é o momento em que entram em cena as competências gerais e específicas do currículo nacional e estadual, mencionadas no Quadro 1. Nesta etapa, os pesquisadores/professores podem apresentar conteúdos formalmente, por meio da instrução direta, ou a partir de atividades contextualizadas.

Assim, ao partir dos conceitos cotidianos mobilizados pela imersão na realidade, os participantes, com a mediação do brincar e, posteriormente, do professor, têm acesso a conceitos científicos, seguindo o caminho sugerido por Vygotsky (1994). Na proposta descrita neste artigo, os participantes tiveram acesso a informações sobre a organização textual argumentativa, conceitos relativos a *bullying*, padrões sociais e práticas cidadãs de respeito à diversidade. Além disso, realizaram práticas como a leitura comparativa de textos, elaboração de cartazes vídeos ou slides para comentar sobre as diferenças percebidas entre os textos. Desta forma, ao mesmo tempo em que entram em contato com o conhecimento formal, são, também, produtores de conhecimento, pois esse conhecimento não lhes é dado como algo pronto e predefinido, mas resulta da investigação crítica e da formulação de hipóteses.

Por fim, na produção de mudança social, são criadas oportunidades para que os participantes retornem à realidade que vivenciaram, sugerindo propostas de intervenção nesta mesma realidade (LIBERALI, 2022). Esta proposta pode culminar na elaboração de um produto simbólico, em uma ação social efetiva ou mesmo na mudança de mentalidade, que já é, por si só, uma mudança social. Na

proposta aqui apresentada, os estudantes foram provocados a elaborar um manifesto para se posicionarem frente às práticas de *bullying*, especialmente em contexto escolar. Vale ressaltar que, nas propostas pedagógicas do Grupo LACE, os pesquisadores são incentivados a adotar temáticas relacionadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)⁶ da Agenda 2030.

As três ações que acabamos de apresentar (imersão na realidade, construção crítica de generalizações e produção de mudança social) correspondem ao *como* do ME. E, assim como a pedagogia dos multiletramentos, no ME, além do *como*, é definido também o *que*, ou seja, os recursos que a operacionalização dessas ações, e que devem mobilizar as diversas culturas, mídias e modalidades. Desta forma, na proposta aqui apresentada, os participantes utilizaram como mídias cartolina, slides e aparelhos para reprodução e projeção de vídeo. Essas mídias foram veículos de diferentes linguagens (modalidades), quais sejam: textos escritos, gráficos, desenhos, vídeos, som e expressão corporal. Foram, ainda, mobilizada diversas identidades e culturas, pois os estudantes, além de serem, eles próprios, indivíduos repletos de multiplicidades, vivenciaram diferentes papéis ao longo da prática, podendo ocupar a posição de quem sofre e quem pratica *bullying*, e refletir sobre as diferentes atitudes performadas? e seu impacto na sociedade.

Podemos, assim, esquematizar a estrutura das propostas adotadas pelo Grupo LACE da seguinte maneira:

6 Os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU) são 17 metas direcionadas ao combate à pobreza, à proteção ao meio ambiente e ao clima, e à garantia de paz e prosperidade para a sociedade.

Definição do tema	
Conceitos cotidianos	
Tema	A partir da realidade dos indivíduos, suas demandas e situações de opressão.
Atividade social	<ul style="list-style-type: none"> • Sujeitos • Objetos • Comunidade • Instrumentos • Divisão de trabalho • Regras
Conceitos científicos	
Componentes curriculares	Segundo a Base Nacional Comum Curricular e os currículos regionais, representando o currículo formal.
Competências gerais	
Habilidades específicas	
O que? (Características do multiletramento)	
Multiculturalidade	Recursos que permitam a manifestação da diversidade cultural e identitária.
Multimídia	Uso de diferentes suportes que permitam distintas formas de expressão (linguagens).
Multimodalidade	Recursos que possibilitem a mobilização de diferentes linguagens e modos de expressão.
Como? (Ações do ME)	
Imersão na realidade	Imersão na realidade por meio do brincar, permitindo vivenciar a atividade social definida previamente.
Construção crítica de generalizações	Emersão da realidade a partir da instrução evidente e do enquadramento crítico, no qual ocorre a elaboração de conceitos científicos e a problematização da realidade.
Produção de mudança social	Inserção na realidade pela prática transformadora, que resulta em um produto simbólico, ação social ou mudança de mentalidade.

QUADRO 2 - Sugestão de estrutura para elaboração de propostas pedagógicas no âmbito do ME, elaborado pelos pesquisadores do Programa Digitmed e do Projeto Brincadas
 Fonte: Elaborado pelas autoras (2022), com base nas propostas desenvolvidas nos Programa Digitmed e Projeto Brincadas.

6. Considerações finais

Ao longo deste artigo, buscamos apresentar as diferentes concepções de currículo e a noção de justiça curricular como processo contínuo de construção coletiva em busca de uma sociedade mais igualitária e à superação das situações de opressão para que, por meio da educação, possamos caminhar em direção ao bem viver. Discutimos, também, sobre as bases epistemológicas que sustentam o multiletramento engajado, com base em Liberali (2022) e nos estudos do Grupo LACE (LACE LIBERALI; MAZUCHELLI; MODESTO-SARRA, 2021; BENTO; LIBERALI, 2021; LIBERALI; et al., 2021) e, para tanto, abordamos a concepção freireana da pedagogia da libertação, os princípios da pedagogia dos multiletramentos e a abordagem sócio-histórico-cultural. Por fim, a partir de uma proposta pedagógica desenvolvida pelo Grupo LACE, sugerimos uma estrutura para inspirar a arteficialidade de práticas fundamentadas no ME, compreendendo esta abordagem como uma possibilidade de resistência e insurgência, em busca da justiça curricular e do bem viver. Neste sentido, pudemos refletir sobre como o ME possibilita contemplar as dimensões do conhecimento, do cuidado e da convivência, que compõem a justiça curricular.

Ora, o ME parte da concepção freireana de que a escola não pode desprezar a visão de mundo do povo, e que a seleção do que será trabalhado no ambiente educativo deve partir do próprio povo, que é quem vivencia a opressão (FREIRE, 1987). Desprezar essa visão e os saberes desses indivíduos e impor a eles um programa tecnocrático e verticalmente estabelecido corresponde a uma invasão cultural. Por isso, nas práticas propostas pelo ME, os conceitos científicos não são impostos pelos professores em um modelo pedagógico tradicional, mas resultam de reformulações críticas a partir da realidade e são mediadas pelo professor e estudantes, valorizando, desta maneira, as experiências prévias e os conceitos cotidianos dos aprendizes. Além disso, os conceitos não são encapsulados em etiquetas de uma certa componente curricular, mas inter-relacionam-se por meio das propostas pedagógicas do ME. Assim, a abordagem contempla a dimensão do conhecimento da justiça curricular, mas não se limita ao conhecimento encapsulado e estruturado sob o título de componentes curriculares ou conteúdos programáticos, mas abarca os diferentes modos de saber, viver e agir no mundo.

A dimensão do cuidado, na justiça curricular, ressalta a necessidade de que todos os sujeitos do processo educativo sejam igualmente valorizados, dentro e fora do ambiente escolar. O ME, ao partir de uma perspectiva conciliadora e dialógica, não determina posições engessadas e autoritárias para professores e estudantes. Todos são, em certa medida, educadores e educandos, pois aprendem pela interação uns com os outros, independentemente do papel que ocupam na hierarquia escolar. O ME, ao partir da multiculturalidade como uma de suas características elementares, considera as diversas culturas, etnias, idades, expressões de religiosidade, sexualidade, entre outras multiplicidades de identidades, o que possibilita não só o reconhecimento das diferenças, como também as valoriza, compreendendo-as como essenciais no processo educativo. Essa premissa, associada à preocupação dos pesquisadores em trabalhar temas relacionados aos ODS, cumpre, por fim, com a dimensão da convivência. Desta forma, a abordagem do ME garante as três dimensões necessárias à justiça

curricular, sem desconsiderar o currículo formal, com suas habilidades e competências, que também pautam as propostas pedagógicas do Grupo LACE.

Analisando as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo Grupo LACE no âmbito do ME, refletimos, neste texto, sobre como o brincar com as atividades sociais permite o exercício da exotopia (BAKHTIN, 2010; 2016) que irá garantir ao aprendiz o excedente de visão necessário para que compreenda a realidade em que está inserido. Pela brincadeira, os indivíduos são capazes de vivenciar atividades sociais que vivenciam em seu dia a dia, mas, desta vez, refletindo sobre as regras que permeiam estas atividades, que se tornam as regras da própria brincadeira. Assim, objetivam a realidade por eles vivida, identificando as situações de opressão ali experimentadas, o que os possibilita retornar à realidade e transformá-la por meio de sua ação responsiva ativa na criação do inédito viável.

Diante de todas as reflexões tecidas até aqui, não resta dúvidas de que a educação é um ato insurgente, como pontua Walsh (2019). É por meio dela que nós, educadores(as)-pesquisadores(as), sujeitos sem álbi, nos posicionamos em um mundo repleto de injustiças e desigualdades. Esse posicionamento, no entanto, não ocorre em uma ou outra atitude isolada, é algo intrínseco à nossa vivência, como um cultivo diário da criticidade. As produções de mudança social propostas pelas práticas desenvolvidas pelo Grupo LACE não são suficientes para derrubar os muros que dividem os opressores dos oprimidos, mas são expressões de rebeldia e insurgência, como menciona Walsh (2019).

No entanto, cada prática pedagógica consciente e crítica representa o que a autora chama de fissura nesse emaranhado de opressões que se coloca à nossa frente. E, a cada vez que emergimos da realidade munidos de modos de ser, agir, pensar, sentir para transformá-la, criamos uma nova fissura, uma nova greta e, assim, caminhamos um passo adiante em direção à justiça curricular, à garantia de direitos, à superação das situações de opressão e ao bem viver.

Informações complementares

Avaliação e resposta dos autores

Avaliação: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v21i2.2101.R>

Conflito de Interesse

As autoras não têm conflitos de interesse a declarar.

Protocolo e Pré-Registro de Pesquisa

Avaliando os roteiros propostos pela Equator Network, consideramos que nenhum deles se mostra relevante para a pesquisa em tela. Também informamos que a pesquisa desenvolvida não foi pré-registrada em repositório institucional independente.

Declaração de Disponibilidade de Dados

O compartilhamento de dados não é aplicável a este artigo, pois nenhum dado novo foi criado ou analisado neste estudo.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo?. *Outra travessia*, n. 5, p. 9-16, 2005.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. Traduzido por: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Paulo: Pedro & João Ed., 2010.

BENTO, Sarah; LIBERALI, Fernanda Coelho. Multiletramentos como instrumento para a desencapsulação curricular. In.: LIBERALI, Fernanda Coelho (Org.) et al. *Multiletramentos, práticas de leitura e compromisso social*. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 69-83.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies: An international journal*, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009. DOI 10.1080/15544800903076044.

COSCARELLI, Carla Viana; CORRÊA, Hércules Tolêdo. As boas influências: Pedagogia dos Multiletramentos, Paulo Freire e BNCC. *Revista Linguagem em Foco*, v. 13, n. 2, 2021. p. 20-32. Fortaleza: UECE, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5572>. Acesso em: 10 ago 2022.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuro Sociais. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5578. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 28 out. 2022.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000. 344 p

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 4, n. 6, 1987.

LIBERALI, Fernanda Coelho; et al. Projeto DIGIT-M-ED Brasil: uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos multiletramentos. *Revista Prolíngua*. V 10, n. 3, nov./dez. 2015.

LIBERALI, Fernanda Coelho et al. Teatro do oprimido e direitos humanos: estratégia pedagógica para a (trans) formação. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 22, n. 2, p. 232-252, 2021.

LIBERALI, Fernanda Coelho; BENTO, Sarah. Multiletramentos como instrumentos para a desencapsulação curricular. In: LIBERALI, Fernanda Coelho (Org.) et al. *Multiletramentos, práticas de leitura e compromisso social*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

LIBERALI, Fernanda Coelho et al. Teatro do oprimido e direitos humanos: estratégia pedagógica para a (trans) formação. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 22, n. 2, p. 232-252, 2021.

LIBERALI, Fernanda Coelho; MAZUCHELLI, Larissa Picinato; MODESTO-SARRA, Luciana Kool. O brincar no multiletramento engajado para a construção de práticas insurgentes. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*. v. 2, n. 6, p. 1-26, out/dez 2021. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>. Acesso em: 30 ago 2022.

LIBERALI, Fernanda. Multiletramento engajado para a prática do bem viver. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, SC. v. 22, n. 1, p. 125-145. jan/abr 2022.

LIBERALI, Fernanda Coelho Liberali; et al. Projeto DIGIT-M-ED Brasil: uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos multiletramentos. In: *Revista Prolíngua*. V 10. N. 3. nov/dez 2015. p. 2-18.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Salles. Reviewing Critical Research Methodologies for Teacher Education in Applied Linguistics. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada* [online]. 2019, v. 35, n. 3. Acesso em: 27 out. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350301>. <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350301>.

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

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

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

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e desprezo pelo PNE (2014-2024). *Revista e-Curriculum*, v.17, n.3, p. 1045-1074, jul./set. 2019. São Paulo: PUC/SP, 2019. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 01 set 2022.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley. Pós-pandemia no Brasil: a necessária retomada e ampliação da democracia e a construção de um porvir curricular de qualidade social. *Revista e-Curriculum*, v. 19, n. 4, p. 1432-1459, out./dez. 2021. São Paulo: PUC/SP, 2021. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 01 set 2022.

ROJO, Roxane (org.). *Escol@ conect@ad@: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (Eds.). *The Vygotsky reader*. Oxford: Blackwell, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1930].

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WALSH, Catherine. Gritos, gretas e sementeiras de vida: entreteceres do pedagógico e do colonial. In: SOUZA, Sueli Ribeiro Mota; SANTOS, Luciano Costa (Orgs.) *Entrelinhas: educação, fenomenologia e insurgência popular*. Vol. 6. Salvador: EDUFBA, 2019. pp. 93-120.