

CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS PARA A ALFABETIZAÇÃO EM MULTILETRAMENTOS¹

CONSTRUCCIÓN DE PRÁCTICAS ANTIRRACISTAS PARA LA ALFABETIZACIÓN EN
MULTIALFABETIZACIONES

CONSTRUCTION OF ANTIRACIST PRACTICES FOR LITERACY IN MULTILITERACY

Rosimere Pereira de Albuquerque^{}**

Universidade Federal da Paraíba

Elisabeth Maria de Melo^{*}**

Universidade Federal de Pernambuco

Amanda Jôse Dantas Silva^{**}**

Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO: O objetivo deste artigo é relatar a experiência de uma roda de leitura vivenciada em uma escola da Educação Básica, com estudantes de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. A obra escolhida para tal momento, foi o livro infantil ilustrado *E pele tem cor?* de Fabiana Barboza e Ayodê França (2012), que aborda a temática do racismo de modo didático, a partir de uma reflexão que envolve o universo escolar e infantil: a cor da pele. A naturalização da diversidade reforça a ideia de que não somos iguais, mas somos importantes na constituição do todo. E, por ainda ser um problema social, a escola necessita promover ações para a reflexão e o combate ao racismo. Partindo da perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos (Cazden *et al.*, 2021; Rojo, 2009; Rojo; Moura, 2012, 2019), foi elaborada uma oficina que tentou contextualizar a temática, explorando os quatro processos de aprendizagem: experienciando, conceitualizando, analisando e aplicando, defendidos por Lim, Cope e Kalantzis (2022). Além disso, para o momento de leitura, foi utilizada a perspectiva do Círculo de Leitura (Cosson, 2010; 2022). As possibilidades de construção de significados da narrativa foram desenvolvidas por meio de uma abordagem alfabetizadora. Nesse sentido, foram vivenciadas situações para que as crianças refletissem sobre a relação entre fala e escrita. Por fim, os estudantes tiveram a oportunidade de serem

¹ Artigo teórico-prático desenvolvido a partir das discussões e leituras realizadas, na disciplina Tópicos Avançados em Estudos do Letramento, mediada pelo professor Dr. Clécio dos Santos Bunzen Júnior, em 2022.2, no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco (PPGL-UFPE).

^{**} Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da UFPB. Mestra em Ciências da Linguagem, pela Unicap-PE. Especialista em Língua Portuguesa, pela UFPE. Professora de Língua Portuguesa das redes públicas de ensino do Estado de Pernambuco e da Prefeitura do Recife - PE. E-mail: merealbuquerque@gmail.com.

^{***} Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, UFPE. Especialista em Linguística (UFPE). Professora de Língua Portuguesa na rede Municipal do Jaboatão dos Guararapes - PE. E-mail: elisabethmmelo75@gmail.com.

^{****} Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, UFPE. Especialista em Linguística Aplicada (UFPE). Professora de Língua Portuguesa/Espanhola e formadora de Professores na área de Linguagem e de Alfabetização na Prefeitura do Recife - PE. E-mail: amanda.448314@prof.educ.rec.br.

agentes ativos e produtores de artefatos, com propósito interlocutivo (*designers*), tendo como base para sua produção a Multimodalidade e a Multimídia (jogo virtual, *Wordwall*).

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramentos. Multimodalidade. Alfabetização. Leitura. Racismo.

RESUMEN: El objetivo de este artículo es relatar la experiencia de un círculo de lectura realizado en una escuela brasileña de Enseñanza Obligatoria, con estudiantes de 1er año de Educación Primaria. La obra elegida para este momento fue el libro infantil ilustrado “E pele tem cor?” (*¿Y la piel tiene color?*), de Fabiana Barboza y Ayodê França (2012), que aborda el tema del racismo de manera didáctica, a partir de una reflexión que involucra tanto el mundo de la escuela como el de los niños: el color de la piel. La naturalización de la diversidad refuerza la idea de que no somos iguales, pero sí importantes en la constitución del todo. Y, como sigue siendo un problema social, es necesario que las escuelas promuevan acciones para reflexionar y combatir el racismo. Partiendo de la perspectiva de la Pedagogía de las Multiliteracias (Cazden *et al.*, 2021; Rojo, 2009; Rojo; Moura, 2012, 2019), se creó un taller para contextualizar el tema explorando los cuatro procesos de aprendizaje, defendidos por Lim, Cope y Kalantzis (2022): experimentación, conceptualización, análisis y aplicación. Adicionalmente, para el momento de lectura se utilizó la perspectiva del Círculo de Lectura (Cosson, 2010, 2022). Las posibilidades de construcción de significados en la narrativa se desarrollaron a través de un enfoque de alfabetización. En este sentido, se desarrollaron situaciones para que los niños pudieran reflexionar sobre la relación entre el habla y la escritura. Finalmente, los estudiantes tuvieron la oportunidad de ser sujetos activos y productores de artefactos, con finalidad interlocutoria (diseñadores), utilizando la Multimodalidad y la Multimedia (juego virtual, *Wordwall*) como base para su producción.

PALABRAS CLAVE: Multialfabetizaciones. Multimodalidad. Alfabetización. Lectura. Racismo.

ABSTRACT: The present study aims to report the experiences lived in a literary conversation circle. This circle was composed by kindergarten students from a basic education school. A book called *E pele tem cor?* (*Does skin have color?*) by Fabiana Barboza and Ayodê França (2012). The text intends to promote a didactic reflection about racism, discussing a subject that is present on children's and school's universes: skin colours. Naturalizing diversity reinforces the idea that we are all different, but every individual is important for the construction of the whole. As racism is still a social issue, it is fundamental for the schools to promote actions for reflection and confronting racism. Starting from the perspective of “Pedagogy of Multiliteracies” (Cazden *et al.*, 2021; Rojo, 2009; Rojo; Moura, 2012, 2019), a workshop was elaborated in attempt to contextualize the theme by exploring the four processes of learning as proposed by Lim, Cope and Kalantzis (2022): experiencing, conceptualizing, analyzing and applying. Beyond that, for the reading moment the perspective of “Reading Circle” as defined by Cosson (2010, 2022). Possibilities of construction of meanings for narrative were developed via literacy teaching. In this regard experiences were conducted to promote reflections for the children about relations between speech and writing. Students also had the opportunity to be active agents and producers of artifacts with intercommunication purposes (designers) with multimodality and multimedia (virtual game, *Wordwall*) as basis.

KEYWORDS: Multiliteracy. Multimodality. Literacy. Reading. Racism.

1 INTRODUÇÃO

A Pedagogia dos Multiletramentos representou para a escola, no contexto brasileiro, um grande avanço porque trouxe, para o seu espaço, uma reflexão sobre os novos letramentos que surgem ao mesmo passo em que as sociedades avançam, seja culturalmente, seja linguisticamente, seja no acesso às novas tecnologias de informação. Isso demonstra que é possível construir novos conhecimentos a partir de uma prática voltada para a diversidade e para a criticidade.

Ao se considerar a sua presença, no entanto, muitas dúvidas também foram surgindo. Além de exigir novas práticas docentes, muitos teóricos atrelaram à sua vivência a utilização das novas tecnologias, provocando um considerável impacto, uma vez que as escolas, muitas vezes, não têm a estrutura necessária, com um aparato tecnológico, que contribua para tal prática em sala de aula.

Em 1996, em um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies - Designing Social Futures*, proposto pelo Grupo de Nova Londres (GNL), formado por pesquisadores que estavam atentos às novas práticas de letramento que caracterizam essa sociedade cada vez mais diversa cultural e linguisticamente, potencializada pela globalização e pelo acesso às tecnologias da informação, fez surgir essa nova forma de compreender os letramentos. “Isso inclui a compreensão e o controle competente das formas

representacionais que estão se tornando progressivamente significativas na esfera das comunicações em geral, tais como as imagens visuais e sua relação com a palavra escrita” (Cazden *et al.*, 2021, p. 13).

Os Multiletramentos também passaram a ser constantemente mencionados, de modo implícito, nos documentos que regulamentam e orientam a elaboração do currículo da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Com isso, os Estados e Municípios (re)elaboraram suas propostas curriculares oficiais e consideraram importante reforçar o uso da Pedagogia dos Multiletramentos na prática docente.

O município do Cabo de Santo Agostinho, situado na Região Metropolitana do Recife (RMR), também passou a utilizar tal termo em seus documentos reguladores do currículo. E com a regulamentação da Escola em Tempo Integral (Cabo de Santo Agostinho, 2021), a Secretaria Municipal de Educação entendeu que as unidades de ensino que passaram a ofertar a ampla permanência dos estudantes na escola precisavam dispor de novos componentes curriculares. E assim, os Multiletramentos passaram a ser uma disciplina.

O município pernambucano, localizado no litoral sul do Estado, tem mais de 200 mil habitantes. No início, era habitado pelos povos originários Caeté. No século XVI, com a chegada dos colonizadores, o local foi nomeado de Arraial do Cabo e, aproveitando o clima da região, desenvolveu-se o cultivo de cana-de-açúcar, base da economia local até pouco tempo. Hoje, além de ser um dos pontos turísticos mais visitados no Estado, o município se transformou em um dos pontos de instalação de fábricas e indústrias por ter, em seu território, o principal porto marítimo de carga e descarga do Estado.

O município conta com mais de 100 creches e escolas que atendem a crianças, jovens e adultos, nos segmentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA). O lugar em que foi realizada a nossa oficina localiza-se no Engenho Massangana e atende crianças e adolescentes da Educação Infantil, em turno único, e os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental (EF), na modalidade Integral. O entorno em que a escola está situada é constituído por uma população rural.

A turma do 1º ano que participou da atividade conta com 25 alunos entre 6 e 7 anos de idade que estão na fase de alfabetização. Pensando nesse contexto, a oficina foi desenvolvida para atender o objetivo de promover a reflexão das crianças a partir do livro ilustrado *E pele tem cor?*, sobre as marcas da miscigenação que estão presentes em si e nos outros, buscando contribuir para a construção de uma prática multiletrada que qualifica as produções em seus elementos linguísticos, estéticos, socioculturais e antirracistas.

Partindo do conceito de que as práticas de letramento se referem “[...] ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos de leitura e\ou da escrita” (Street, 2014, p. 18), este trabalho fez um percurso que se iniciou com a exploração dos conhecimentos prévios das crianças, introduzindo novas e significativas experiências acerca do tema ‘Cor da pele’, por meio da roda de leitura, e integrando diferentes componentes (Língua Portuguesa, História, Arte, Ciências e Matemática), para o trabalho com as práticas sociais de leitura e de escrita, tendo em vista o contexto da alfabetização. Em seguida, aplicaram-se os conhecimentos adquiridos em novas situações e diferentes contextos multimodais (autorretrato, criação de jogo virtual e elaboração de sínteses de aprendizagem). E, por fim, enfatizou-se as especificidades da leitura e da escrita em ambientes digitais.

Este relato foi dividido em quatro momentos: primeiro, apresentamos o suporte teórico que conduziu a elaboração da oficina, tendo como base: Cazden *et al.*, (2021); Soares (2022a, 2022b; 2021); Rojo (2009); Rojo e Moura (2012; 2019); Kleiman (1995); Street (1984, 2014); Cope e Kalantzis (2015); Lim, Cope e Kalantzis (2022). O segundo momento traz a perspectiva de círculo de leitura (Cosson, 2022). No terceiro bloco, apresenta o livro ilustrado *E pele tem cor?* (Barboza; França, 2012); e a perspectiva teórica sobre a obra (Kümmerling-Meibauer, 2018; Linden, 2018). Na sequência, serão descritas as vivências da oficina em dois momentos: Conhecendo a prática situada e O dia da oficina (Lim; Cope; Kalantzis, 2022).

2 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO(S) E MULTILETRAMENTOS

Apesar dos conceitos de alfabetização e letramento não serem novos no Brasil, ainda é preciso trazê-los à arena do debate educativo, principalmente em uma Era pós-pandêmica, tanto para professores da Educação Infantil ao Ciclo de Alfabetização (Ensino Fundamental, Anos Iniciais) quanto para docentes de Língua Portuguesa na Educação Básica, já que temos estudantes chegando ao 6º ano, com dificuldades na leitura e na escrita. Daí, a relevância em discutir e dar novas nuances para temas que podem repercutir em estudos de diferentes áreas.

Com base em Soares (2022a), desde a época em que éramos colônia de Portugal, fala-se sobre o adjetivo **analfabetismo**, que vem do substantivo **analfabeto** (aquele privado do alfabeto, que não sabe ler e escrever). Embora fosse usual a palavra negativa à época, não se falava do vocábulo afirmativo **alfabetismo** (estado ou qualidade dos que foram alfabetizados). Provavelmente, não estava no cotidiano da população, porque a maior parte da sociedade brasileira era analfabeta, não havia a necessidade de criar um novo neologismo, somente a elite e a nobreza tinham acesso a aprender a ler e a escrever. Contudo, “palavras novas aparecem quando novas ideias ou novos fenômenos surgem” (Soares, 2022a, p.45).

No final do século XIX, a **alfabetização** era entendida na sala de aula como processo de aquisição do código escrito, das habilidades de “codificação” (escrever) e de “decodificação” (ler), tendo como base de ensino, diferentes métodos: sintéticos (silábicos ou fônicos) x analíticos (global) – que padronizaram a aprendizagem da leitura e da escrita. As cartilhas relacionadas a esses métodos passaram a ser amplamente utilizadas como livro didático para o ensino nessa área² (Albuquerque, 2007).

À medida que o analfabetismo³ vai sendo diminuído, a partir dos anos 40 do século XX, e com a democratização da educação, nos anos 60, um número maior de pessoas ingressa nas escolas. A sociedade vai se tornando cada vez mais grafocêntrica e uma nova necessidade surge: não basta apenas aprender a ler e a escrever, é preciso adquirir novas competências para utilizar a leitura e a escrita, para envolver-se em práticas sociais de escrita. Vale mencionar que em decorrência das mudanças no mundo contemporâneo e tecnológico com evidentes implicações sociais, entre as décadas de 1950 e 1970, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) passa a publicar algumas recomendações para a standardização das estatísticas educacionais. Daí, propõe-se alguns critérios para considerar um sujeito alfabetizado.

Na década de 1970, cunha-se o termo, **(an)alfabetismo funcional**, que passa a significar como analfabeto funcional, “[...] pessoa que não consegue ‘funcionar’ nas práticas letradas de sua comunidade, embora seja alfabetizada”. Apesar das pessoas conhecerem as letras do alfabeto e conseguirem ‘decodificar’ e ‘codificar’ uma palavra, não leem um livro, um anúncio, um atestado de óbito, sentem dificuldade para escrever um bilhete simples, preencher um contrato de trabalho, entre outros textos escritos. (Rojo; Moura, 2019, p. 14). Surge então o fenômeno que faltava para o aparecimento de uma nova palavra, nos dizeres de Soares (2022a): **letramento**.

O termo letramento ganhou uma ampla repercussão no Brasil ainda na década de 1980. Quem primeiro introduziu o vocábulo no país foi Mary Kato, em 1986, com a obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, em que a palavra letramento aparece na defesa de que é tarefa da escola tornar o indivíduo funcionalmente letrado para responder às demandas sociais de uso da escrita.

² Vale destacar que a questão dos métodos atravessou o século XX e ainda persiste, nos dias atuais, em diversas práticas de alfabetização, alternando-se ao longo dos tempos. Segundo Soares (2018), um dos grandes problemas dos métodos era que privilegiava uma determinada faceta da língua ou determinados pressupostos teóricos para o ensino da escrita, fragmentando o processo: ora um método partia de uma parte (sílabas/letras/fonemas) para o texto; ora do texto para as partes. Contudo, os textos presentes nesses manuais didáticos eram criados para/na escola, não circulavam socialmente e a aprendizagem centrava-se apenas na repetição e na memorização.

³ Por volta da metade do século XX, no nosso país, para ser alfabetizado bastava assinar o seu nome. Até os anos 1950, isso correspondia a 57,2% da população como analfabeta e os demais, 42,8%, sabiam apenas assinar o nome e escrever alguns vocábulos, excetuando-se a elite. Com a intensificação da industrialização do Brasil, isso passou a ser insuficiente para o cidadão viver na cidade.

Na década seguinte, Angela Kleiman lança um livro em que faz uma apresentação dos diversos estudos desenvolvidos no país até então sobre letramento, deixando claro que o sentido de letramento não está restrito ao termo alfabetização⁴.

Para Kleiman (1995), aquele parâmetro que até então predominava nas escolas, em que os estudantes eram classificados em alfabetizados ou não-alfabetizados⁵ não pode limitar a conceitualização de letramento, considerando que seu sentido vai além dessa categorização. Essa perspectiva amplia o sentido social atribuído à escola, em uma visão mais humanizada e não mecânica. Além disso, orienta uma prática docente mais voltada para uma valorização dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida dos seus estudantes.

Segundo a autora,

[...] as práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Assim, a escrita tinha o seu lugar privilegiado na escola, servindo como preceito para compreender o avanço escolar das crianças. Como contrapartida, os estudos sobre letramentos compreendem que a escrita ocupa apenas *um* espaço dentro do conjunto de práticas sociais. Kleiman (1995) explica: “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (p. 19).

O conceito trazido por Kleiman foi desenvolvido por Brian Street (1984, 1993, 2014) com os Novos Estudos de Letramentos (NEL/NLS). Ele foi quem defendeu a perspectiva do letramento numa concepção mais ligada à natureza social. O que passou a ser chamado de “virada social” foi o que caracterizou os novos estudos. “Isso implica compreender os diversos tipos de letramentos como construções sociais e históricas, envolvidas por saberes, crenças e valores, e também inscritas em relações de poder diferentes no tempo e espaço, e diversas de um grupo social para outro” (Etto; Carlos, 2018, p. 95).

É preciso reconhecer as populações minoritárias com ou sem acesso à escrita; a inserção de grupos não alfabetizados em práticas letradas e/ou midiáticas; bem como, entender como se dá essa integração (social, cultural, linguística e afetiva). Isto é, ir ao encontro de práticas de letramento não valorizadas, locais, institucionalizadas, globais..., observando como são tecidos pelos sujeitos essas multiplicidades de práticas, que se materializam em “eventos de letramento”⁶.

Os Novos Estudos de Letramentos trazidos por Street também apresentavam uma divisão necessária para compreender o estudo dos letramentos. De um lado, o **Modelo Autônomo** que “pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido” (Kleiman, 1995, p. 21), com ênfase na leitura de escrita, no ensaio e na repetição de algo já testado e reproduzido. Do outro lado, o **Modelo Ideológico**, defendendo que as práticas de letramento são determinadas social e culturalmente, assim, como explica Kleiman (1995, p. 21): “[...] os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida”.

⁴ Apesar do termo letramento ter uma estreita relação com a alfabetização, por vezes são empregados de modo a se complementarem. O primeiro conceito surge tendo como base teorias socioantropológicas e o segundo, alfabetização, sendo de natureza linguístico-pedagógica (Rojo; Moura, 2019). Entretanto, nas últimas décadas, desde o seu surgimento, tanto a mídia quanto algumas publicações acadêmicas ora aproximam, ora distanciam os dois conceitos – fato que vem promovendo muitas discussões, ressignificações e delimitações de sentido, a partir dos termos, o que suscita ainda hoje muitas pesquisas relevantes que privilegiam o tema, alfabetização e letramento, tanto na área de Educação, quanto em Ciências da Linguagem, tais como: Tfouni (1988); Kleiman (1995); Soares (2018, 2021, 2022a, 2022b); Santos; Mendonça (2007); Rojo (1998); Rojo; Moura (2019).

⁵ Magda Soares, no final dos anos 1990, veio preparar o terreno para publicizar e “reinventar” o que entendíamos acerca da alfabetização, construído ao longo das últimas décadas. Além de fomentar muitas contribuições para a área e de dar novas e significativas roupagens, principalmente para o entendimento do que seria *alfabetizar, letrando*, ou seja, “[...] ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (Soares, 2022a, p. 47).

⁶ Tem-se como eventos de letramento como “[...] qualquer ocasião em que um trecho da escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos” (Street, 2014, p. 18).

Tal perspectiva indica um pluralismo que, segundo Rojo (2009, p. 102), “[...] têm apontado para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento”. O que faz com que o termo ganhe o pluralismo na sua essência. “Nesse movimento, o conceito de letramento passa a ser plural: letramentoS” (Rojo, 2009, p. 102). E assim, múltiplos letramentos foram surgindo.

Portanto, para trabalhar com os letramentos na escola, é preciso criar eventos (estratégias de leitura e de escrita: rodas de leitura/conversa, produção de textos coletivos/ individuais, de gráficos, de bilhetes...) que envolvam e integrem os estudantes em práticas de leitura e de escrita. Levando em conta que cada evento de letramento que participamos socialmente pertencem a uma história e a um lugar em que os escritos circulam.

É relevante assinalar, que os estudos dos Letramentos se conectam com a concepção de língua e de texto proposta por Bakhtin (1997), já que são de natureza sócio-histórica. Os textos/discursos não são rígidos, como soa *a priori*. Ao contrário, como qualquer outro produto social, eles estão sujeitos a mudanças, devido não apenas às transformações sociais, originárias de novos procedimentos de organização e acabamento da arquitetura verbal, mas também às modificações no lugar, de recepção e contexto de uso. Foi essa flexibilidade que nos levou da escrita e dos letramentoS aos textos em múltiplas linguagens.

Vivemos numa era midiática e tecnológica que impacta os agentes e os meios de produção e divulgação da escrita. Fato que pode (re)configurar e (re)dimensionar os textos/discursos produzidos, pois, ao saírem do impresso para o digital – assim como ocorre quando sai da fala para a escrita e vice-versa –, passam a contar como os novos suportes, mídias e semioses (sons, imagens estáticas e em movimento, escrita, gráficos...) interferem na produção, na circulação e no consumo.

Mas é notável que as demandas sociais, culturais, econômicas, comunicacionais mudam e novas práticas letradas e eventos simultaneamente vão aflorando. Para entender a multiplicidade de práticas, já que letramentos são múltiplos (Rojo; Moura, 2012), surge no final do século XX, em 1996, na cidade de Nova Londres (EUA), um grupo de pesquisadores de diferentes áreas (Educação, Ciências da Linguagem e Ciências Sociais) e de distintas nacionalidades (Inglaterra, EUA, Austrália). O grupo se intitulou de Nova Londres (GNL- New London Group) e todos estavam interessados em discutir sobre as transformações no texto, em decorrência das Inovações Tecnológicas (do impresso ao digital).

No Brasil, Roxane Rojo foi uma das principais divulgadoras desse manifesto elaborado pelo GNL. A Pedagogia dos Multiletramentos, como ficou conhecida aqui, tem essa característica de utilizar o “multi” junto com “Letramentos” por abranger a multiculturalidade e a multimodalidade. Segundo Rojo e Moura (2012, p. 13),

[...] o conceito de Multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Essa perspectiva é fruto do pensamento presente no manifesto que traz, a princípio, uma apresentação de “realidades em transformação”, no âmbito de vidas profissionais, vidas públicas e vidas privadas, que se contrapõem aos modelos vividos até então. E isso é reflexo de uma mudança global que tem impactado de modo direto e indireto a todos. Assim, a partir disso, surge a necessidade de se desenhar os “futuros sociais” (Cazden *et al.*, 2021, p. 31).

Mas para isso, é necessário partir das realidades para se pensar sobre o que se deve ensinar nas escolas. Assim, no manifesto aparece a questão sobre “o que os estudantes precisam aprender”. Para tratar de tal questão, os autores apresentam os sentidos de *design*. “O *Design* tornou-se central para inovações no universo do trabalho, bem como para reformas escolares no mundo contemporâneo” (Cazden *et al.*, 2021, p. 34). Como centro dessas mudanças necessárias, muda-se a postura como o professor atua, e a forma como o estudante interage para construir saberes.

Segundo os autores, ao utilizar o *design* dentro da Pedagogia dos Multiletramentos, é possível explorar o que já está posto: um determinado texto, por exemplo, compreendendo o seu funcionamento, produzindo sentidos, ressignificando esse texto e, ao mesmo tempo, produzindo novos textos. Nessa perspectiva, Cazden *et al.* (2021, p. 35) afirmam: “[...] propomos tratar qualquer atividade semiótica, incluindo a utilização da linguagem para produzir ou consumir textos, como uma questão de *Design* envolvendo três elementos: *Designs* disponíveis, *Designing* e o *Redesign*”:

Designs de sentidos	
<i>Designs disponíveis</i>	Recursos para produção de sentidos; designs Disponíveis para produção de sentidos
<i>Designing</i>	O trabalho desenvolvido sobre/com os designs Disponíveis no processo semiótico
<i>Redesigned</i>	Os recursos reproduzidos e transformados por meio do designing

Quadro 1: *Designs* de sentidos.

Fonte: Cazden *et al.* (2021, p. 40)

Um outro aspecto ressaltado no manifesto consiste no fato de que aquele modo de estudar os textos, atentando apenas para o linguístico, não pode mais se dar sem considerar as escolhas visuais presentes no texto, e isso deve ser explorado desde a seleção das letras até as imagens que o ilustram.

Os modos de significação além do Linguístico são cada vez mais importantes, incluindo Visuais (imagens, layout de página, formatos de tela); áudio (música, efeitos sonoros); Gestuais (linguagem corporal, sensualidade); Espaciais (os significados dos espaços ambientais, espaços arquitetônicos); e Multimodais. Dos modos de significação, o Multimodal é o mais significativo, pois relaciona todos os outros modos em conexões notavelmente dinâmicas. (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 46).

Dentre os modos de significação elencados, a multimodalidade, assim, consegue abranger os diferentes modos. Dessa forma, ganha ampla notoriedade entre os estudos dos multiletramentos. Ao defender um letramento multimodal, Kalantzis; Cope e Pinheiro (2020) apresentam quatro processos de aprendizagem: experienciando, conceitualizando, analisando e aplicando.

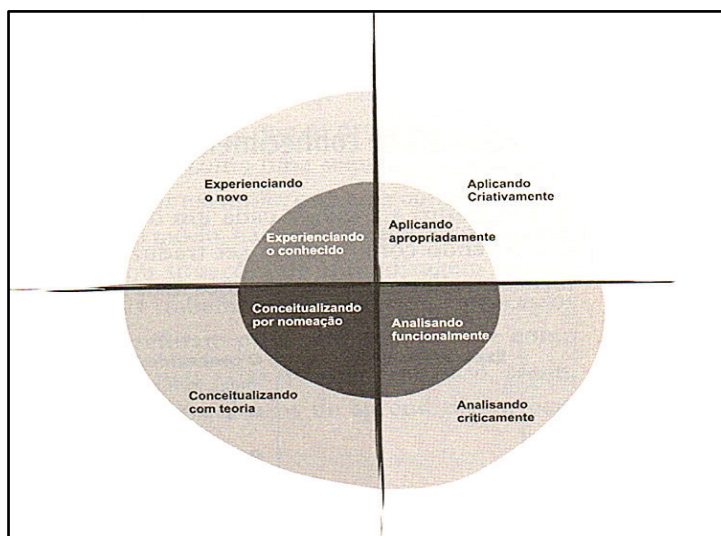


Figura 1: Como funciona a Pedagogia dos Multiletramentos?

Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020)

Segundo os autores, não há uma ordem para vivenciar cada processo, mas é preciso que o professor adote estratégias que permitam o trânsito entre um e outro (Lim; Cope; Kalantzis, 2022).

O que se entende, portanto, e é o que podemos demonstrar a seguir, é um exemplo de como essa “Pedagogia” pode ser vivenciada em sala de aula, deixando claro que o conceito não tem uma fórmula pronta porque não se trata de um método, mas de uma perspectiva que considera aspectos diversos que compõem as aprendizagens. Nas seções seguintes, é possível compreender como o círculo de leitura com o livro ilustrado apresenta diversas potencialidades para essa multimodalidade.

3 ESTRATÉGIA DE LEITURA: CÍRCULO DE LEITURA

Escolhemos a roda/círculo de leitura por apresentar inúmeros benefícios. Vejamos alguns: (i) nos reporta ao *Círculos de Cultura* propostos por Paulo Freire (1967), em que o diálogo e a participação do(a) educando(as) são essenciais; (ii) as rodas criam possibilidades de produção e ressignificação de sentido (Sampaio *et al.*, 2014); (iii) nas rodas, as histórias dos participantes vão sendo reveladas (Warschauer, 2017); (iv) é uma prática “capaz de construir memórias felizes” (Yunes, 1999, p.19).

Há conceitos variados para o termo roda de leitura ou círculo de leitura⁷, mas optamos neste artigo, por descrevermos o que Cosson (2022, p. 157) propõe: *Círculo de leitura* “é basicamente um grupo de pessoas que se reúnem em uma série de encontros para discutir a leitura de uma obra”. Cosson (2022) ainda expõe três tipos: (i) *círculo estruturado* – dispõe de uma estrutura estabelecida, papéis definidos para os participantes, roteiro e atividades de registros; (ii) *círculo semiestruturado* – contém orientações que guiam as atividades do grupo; (iii) *círculo aberto ou não estruturado* – um encontro para se falar do texto lido, sem regras pré-estabelecidas.

Na oficina, por dispormos de apenas um único encontro, utilizamos o *círculo aberto* – não apresentamos regras pré-estabelecidas para o evento de letramento com o livro ilustrado. Contamos a narrativa e, simultaneamente, estabelecemos diálogos com as crianças. Esse encontro trouxe ricas e surpreendentes participações dos(as) discentes. Acreditamos que, dentre as muitas particularidades, o círculo de leitura pode proporcionar a participação ativa do leitor no momento da leitura.

4 O LIVRO ILUSTRADO E PELE TEM COR?

Dentre tantas características, gostaríamos de mencionar uma para descrever o livro ilustrado: “uma forma de arte multimodal” (Kümmerling-Meibauer, 2018, p. 7)⁸ que “evoca duas linguagens: o texto e a imagem [...] imagens [que] propõem uma significação articulada com a do texto” (LINDEN, 2018, p.8)⁹. Essa arte e significação conjunta do livro ilustrado foi a que escolhemos para a realização da oficina. Diante de sua potência e riqueza, concordamos com Kümmerling-Meibauer (2018, p. 3) ao afirmar que “[...] um livro ilustrado bastante ‘simples’ pode abranger referências artísticas, históricas, políticas, interpictóricas e culturais”¹⁰ e perante essa multiplicidade de abrangências escolhemos um livro que vai de encontro a uma prática cultural resistente em nosso país: o racismo.

O livro ilustrado *E pele tem cor?*, cujo texto é de Fabiana Barboza e ilustrações de Ayodê França, editora Prazer de Ler, 2012, traz a narrativa de um menino que *via o mundo pelas cores*. O pequeno protagonista *observava e sonhava* com a diversidade das cores. O que ele mais gostava era de colorir e pintar. Conhecia diversas cores, até as mais complexas. E criava nomes para as novas cores. Em

⁷ Os dois termos são muitas vezes apresentados como sinônimos (Yunes, 1999); mas Corrêa (2014) traz uma distinção importante entre *roda de leitura* e *círculo de leitura*: “[...] o círculo de leitura se diferencia da roda de leitura pelo fato de que, no círculo, geralmente a leitura do texto é feita em tempo anterior ao momento de reunião do grupo de participantes - que se encontram para compartilhar a leitura realizada”.

⁸ “As a multimodal art form [...]” (Kümmerling-Meibauer, 2018, p. 7, tradução nossa).

⁹ Linden (2018, p. 24) traz a seguinte definição para os livros ilustrados: “Obras em que a imagem é espacialmente preponderante em relação ao texto, que aliás pode estar ausente [é então chamado, no Brasil, de livro-imagem]. A narrativa se faz de maneira articulada entre texto e imagem”.

¹⁰ “[...] a quite ‘simple’ picturebook may encompass artistic, historical, political, interpictorial, and cultural references [...]” (Kümmerling-Meibauer, 2018, p. 3).

certo momento, seu colega de escola, numa atividade de desenhar e pintar seus colegas de turma, fez um pedido inusitado: “- *Empresta-me a cor da pele?*”. A partir desse momento, o pequeno protagonista passa a indagar qual seria a cor da pele, pois ele não conhecia essa cor. O menino pensou em muitas cores e descobriu maravilhado que cada cor de pele é bonita, cada cor tem uma razão, cada cor significa uma pessoa, um jeito de ser: a cor de Ana, de Onofre Esperou, então, que seu colega pegasse *a cor que ele não conseguia enxergar*. Após pegar uma única cor de lápis, seu colega pintou todos os amigos de classe com a mesma cor. O protagonista da narrativa continuou também a desenhar e a pintar, mas em seu desenho cada colega tinha uma cor, deixando seu trabalho *vivo e real* no mural da escola. O livro ilustrado *E pele tem cor?* nos mostra a percepção de uma criança que respeita e valoriza a diversidade das cores de pele de seus amigos e de como tal percepção [ainda] necessita ser dialogada em espaços de aprendizagens como a escola.

O livro ilustrado que utilizamos na roda/círculo de leitura mostra-nos algumas possibilidades de construção de significados com as crianças:

- (i) a capa do livro (Figura 02) apresenta um intercâmbio entre a imagem do texto visual (do pequeno protagonista pensando e ao redor dele lápis de diversas cores) e o texto verbal proposto para o título do livro “*E pele tem cor?*” em forma de um balão de pensamento. A partir desse texto multimodal foi possível fomentar com as crianças várias perguntas que direcionaram ao tema proposto pela narrativa;

(ii)



Figura 2: Capa do livro

Fonte: Barboza e França (2012)

(ii) a sequência de imagens e textos (p. 4-10; Figura 3) articulam-se ao narrar o menino que amava todas as cores, que amava pintar e que amava inventar novos nomes de cores – com base nessa sequência de textos e imagens, a narrativa propõe o significado da valorização que cada cor possui em diferentes contextos; de como o menino protagonista se sentia realizado em viver em meio a essa multiplicidade de cores;



Figura 3: O menino protagonista que amava todas as cores.

Fonte: Barboza; França (2012)

(iii) Na página dupla (p. 11-12; Figura 4), encontramos o dilema da narrativa: na imagem de um novo personagem desenhando, com um pedido inusitado - “*Empresta-me a cor de pele!*”¹¹ – e nas imagens de quatro crianças com cores diferentes (Ana, Onofre, Franco e Marlon), a possibilidade de construção de significados sobre uma prática antirracista.



Figura 4: O menino não conhecia *uma única cor da pele*

Fonte: Barboza e França (2012)

(iv) O desfecho da narrativa dá-se com a exposição dos trabalhos no mural da escola (Figura 05): com a imagem de seis trabalhos expostos, o menino protagonista olhando-os (de costas para o leitor) e com o seguinte texto: “*E o menino percebeu que seu trabalho era vivo e real*” - nesse mural, é possível observar que apenas *um único trabalho* apresentava quatro crianças pintadas com cores diferentes, por isso que é qualificado como *vivo e real*: em sua diversidade e pluralidade cultural.

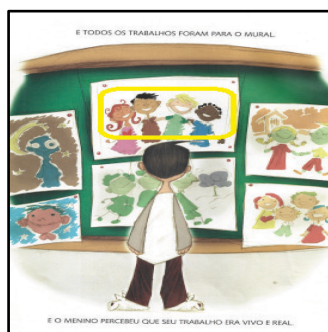


Figura 5: O desfecho da narrativa

Fonte: Barboza e França (2012)

Quando voltamos à Pedagogia dos Multiletramentos, proposta pelo Grupo de Nova Londres, no ano de 1996, composto por Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata (Cazden *et al.*, 2021) e posteriormente reelaborada por Cope e Kalantzis (2015); com os quatro processos para a aprendizagem: experienciar (o conhecido; o novo), conceitualizar (nomeando; teorizando), analisar (funcionalmente; criticamente) e aplicar (apropriadamente; criativamente); percebemos a possibilidade de aplicá-la no processo de construção de significados a partir do livro ilustrado *E pele tem cor?*, conforme nos mostra o quadro a seguir:

¹¹ No artigo intitulado *Não existe lápis cor de pele! A construção da identidade negra na literatura infantil*, Pestana (2021, p. 3) afirma que: “Partindo da ideia de que o racismo está indiscutivelmente ligado a aspectos fenotípicos como tipo de cabelo e cor da pele, podemos concluir que a tentativa de mascarar, esconder ou embranquecer qualquer sinal de pertença da negritude é sim uma prática racista. **Prática esta encontrada de forma sutil em várias condutas e discursos escolares, uma delas é recorrência em determinar que a cor ideal para colorir as figuras humanas, ou melhor, o lápis mais adequado é um lápis rosa claro, comumente chamado por todos, no espaço escolar, de lápis cor de pele.** Não é possível demarcar o momento exato ou a razão que levou o senso comum a denominar o lápis rosa claro como lápis cor de pele, o fato é que agora não podemos continuar naturalizando um costume que, de forma alguma, é natural”. (grifos nossos).

A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS E O LIVRO ILUSTRADO “E PELE TEM COR?”

Experienciar o conhecido	Perguntas dialógicas que levem as crianças a experienciar oralmente o que já sabem sobre a diversidade cultural e étnica.	Experienciar o novo	A narrativa verbo-visual contada em voz alta do livro ilustrado “E pele tem cor?”
Conceitualizar (nomeando; teorizando)		Direcionando os alunos a perceberem como os significados são feitos no discurso multimodal do livro ilustrado.	
Analisar (funcionalmente; criticamente)		Utilizando uma “pedagogia reflexiva”: perguntas dialógicas e reflexivas sobre o livro ilustrado.	
Aplicar (apropriadamente; criativamente)		Produções do autorretrato e de um jogo virtual - aplicação e retextualização dos autorretratos feito pelas crianças para a produção de um jogo virtual.	

Quadro 2: À luz da pedagogia dos multiletramentos

Fonte: baseado em Kalantzis; Cope e Pinheiro (2020); Lim, Cope e Kalantzis (2022)

5 A VIVÊNCIA EM ALFABETIZAÇÃO, NOS MULTILETRAMENTOS

5.1 CONHECENDO A PRÁTICA SITUADA

Antecipadamente ao primeiro encontro com a turma do 1º ano do EF, da escola selecionada, em 09/11/2022, contactamos a professora da turma e disponibilizamos um questionário para que ela respondesse para que pudéssemos ter uma visão inicial sobre a prática situada (perfil e repertórios da prática docente, aprendizagens e interesses da turma). Contudo, ao irmos à aula da professora, pudemos, de fato, elaborar a oficina, atentando para a cultura local da escola e das crianças; as aprendizagens disponíveis; os interesses e conhecimentos prévios; as práticas de letramentos e a ação didática desenvolvidas na aula (gêneros, estratégias e *designs* disponíveis).

A escola é uma unidade de Ensino integral (das 7h30 às 16h40), funcionando com 12 turmas, da Educação Infantil ao Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º) e Finais (6º ao 9º), exceto a Educação Infantil (0 a 3 anos e grupo IV), que é ofertada apenas no turno da manhã. Estruturalmente, tem salas grandes e arejadas. Porém, durante o momento da observação, a escola estava passando por uma reforma e, com isso, alguns espaços estavam funcionando de forma improvisada, a exemplo de algumas salas e da biblioteca. A maioria dos recursos tecnológicos disponíveis são compartilhados. Para utilizá-los, é preciso reservar com antecedência. A sala de aula da professora, agente do letramento, diz muito sobre sua concepção de ensino e de língua. No interior deste espaço, percebemos um ambiente alfabetizador¹² bastante significativo para o processo de aprendizagem. Organizada e pensada para interagir com os estudantes e para que eles interajam sistematicamente com a leitura e a escrita.

Durante o desenvolvimento da ação didática da docente, ela usa o texto como eixo central para articular o processo de alfabetização e de letramento no seu planejamento – mobilizando e desenvolvendo habilidade de leitura, oralidade/escuta, produção escrita/semiótica e análise linguística (Brasil, 2018); indo ao encontro do que já mencionamos da alfabetização, no contexto do letramento (Albuquerque, 2007) ou do alfabetizar, letrando (Soares, 2022a/b). Vejamos como se deu a integração das práticas sociais de leitura e de escrita.

¹² Vimos na sala de aula: cantinho da leitura, de musicalização (com instrumentos de música) e de jogos de alfabetização (reflexão sobre o sistema de escrita alfabética e conteúdos matemáticos); calendário; numerários; alfabetário; silabários; lista dos nomes e dos aniversariantes; produções escritas da turma; textos de diversos gêneros do discurso infantil que foram vivenciados.

5.1.1 Observação das aulas de Linguagens

A turma tem 25 estudantes matriculados, no entanto, neste dia, apenas 19 estavam presentes e organizados nas bancas, em semicírculo. A professora dividiu a aula em dois momentos:

(i) inicialmente, ela retomou o tema da aula anterior, conversando com as crianças sobre o que tinham realizado no dia. A docente estava desenvolvendo uma sequência de atividades com a obra literária *A cesta de Dona Maricota*, de Tatiana Belinky, para um contexto específico – o ensaio para uma peça teatral, que seria apresentada numa Mostra Literária organizada pela escola, em que cada turma apresentaria um texto literário. Ainda nessa sequência, segundo relatos da docente, foi desenvolvida uma ação didática interdisciplinar, integrando as áreas de Língua Portuguesa (leitura; oralidade; análise linguística – relação grafo fonêmica e esquema textual do livro ilustrado; e produção textual - retextualização do livro ilustrado em dramatização oral); Ciências (alimentação saudável); e Arte (visual e teatro). Naquele momento, ela retomou o texto literário com o grupo, fazendo perguntas e explorando os sentidos. Os estudantes se posicionaram de forma ativa (Bakhtin, 1997), respondendo à sua maneira, demonstrando o que sabiam. Ao final, eles repassaram suas falas e a mediadora foi melhorando o tom que cada personagem poderia dar à cena. Como alguns alunos faltaram naquele dia, outros que memorizaram o texto se engajaram e substituíram os colegas ausentes;

(ii) depois, a docente introduziu a temática da Copa do Mundo de 2022, no Catar, e didatizou a data. Antecipadamente, preparou um painel, sobre o tema (com imagens e o título) e explorou a oralidade, a partir dos conhecimentos prévios das crianças sobre o conteúdo (o que é, onde irá acontecer a copa do mundo, curiosidades, nomes de jogadores e funções). Foi um momento bem rico para o desenvolvimento da modalidade oral, o grupo apresentou um repertório de conhecimentos de mundo e uma prática de letramento significativa. Percebemos que o momento de fala e escuta é uma rotina na sala. Conforme a conversa foi se esgotando, ela levou as crianças a refletirem sobre a relação entre a fala e a escrita, é o que chamamos no processo de alfabetização, de análise grafo fonêmica. A turma foi colocada no papel de protagonista - a alfabetizadora foi chamando algumas crianças à lousa, para que escrevessem como sabem os nomes dos jogadores da seleção do Brasil e durante uma palavra e outra, ela levava-os a refletir sobre o sistema de escrita alfabético, a partir das palavras. Em seguida, foi entregue, para cada estudante, uma atividade impressa que continha um texto expositivo, cujo título era “Em qual país será realizada a copa do mundo da FIFA?”, em que a professora volta a desenvolver o letramento por meio de três práticas de leitura: silenciosa pelos estudantes; em voz alta pela professora; e por fim, eles leram de modo compartilhado – a docente indicava quem iria ler o trecho. Nesse momento, ela pausava, chamando a atenção para alguns termos destacados no texto (produção de sentidos). Por fim, a educadora retorna às especificidades da alfabetização, com as estratégias que estavam ainda na folha impressa (recortar e montar com letras móveis o nome do país sede da copa e refletir sobre quantidade de letras e de sílabas, letra final e inicial (análise grafo fonêmica), e um enigma com letras e símbolos. A estratégia final foi uma produção de texto visual (autorretrato).

5.2 O DIA DA OFICINA: *E PELE TEM COR?*

Para realizarmos o planejamento da oficina, a escolha do livro literário foi discutida com a docente da turma – apresentamos três opções de livros ilustrados na perspectiva da diversidade cultural (Brasil, 2018). E ela selecionou o tema *tons de pele*, haja vista ser uma problemática já observada pela educadora na turma e que fazia parte de seu planejamento. A partir dessa sondagem inicial e com base na Pedagogia dos Multiletramentos, organizamos nossa vivência/experiência na oficina com os *movimentos pedagógicos* das concepções de *Design* propostas por Cazden *et al.* (2021, p. 47) em que “[...] o conceito de *Design* enfatiza as relações entre os modos de significação recebidos (*Designs Disponíveis*), a transformação desses modos de produção de sentido em seu uso híbrido e intertextual (*Designing*) e seu subsequente *status* a ser lido (*O Redesigned*)”. Por meio de tais conceituações utilizamos alguns *designs disponíveis* na oficina: (i) **O livro ilustrado *E pele tem cor?*** – ampliação das produções de sentido à medida que leem, veem e ouvem (*Designing*); (ii) **fotos diversas** que expõe a captura de diferentes tons de peles - produção de novos sentidos a partir da conexão com a leitura do livro ilustrado (*Designing*); (iii) **o autorretrato** e a participação ativa na elaboração do **jogo virtual** - construção de novos significados e produção dos autorretratos com a percepção das marcas da miscigenação na própria identidade das crianças (*Redesigned*).

Descreveremos os detalhes do desenvolvimento da oficina, com base na reelaboração da Pedagogia dos Multiletramentos feita por Cope e Kalantzis (2015). Para fins didáticos, subdividimos as etapas, mas reconhecemos que elas estão imbricadas em todo o decurso da vivência.

Na tarde do dia 21 de novembro de 2022, chegamos à Escola, organizamos o material que tínhamos levado (*notebook*, painéis, lápis de cor, adesivos com os nomes das crianças etc.) juntamente com o que a escola tinha disponibilizado. Esperávamos a presença de toda a turma, mas, naquela tarde, apenas 15 crianças estavam presentes. Começamos a oficina às 13h30. Realizamos a gravação em áudio até o momento do intervalo (15h), além das diversas fotos que registraram esse evento de letramento. As bancas escolares estavam posicionadas em semicírculo.

5.2.1 Experienciando o conhecido / Experienciando o novo

Começamos a dialogar com os discentes a partir de diversas imagens de animais projetadas no *datashow*. Fizemos as seguintes perguntas: *Vocês gostam de animais? Quais vocês mais gostam? Vocês já observaram como eles são cobertos?* As crianças participaram ativamente desse momento dialógico. Para cada imagem de animal projetada, elas interagiam. Em seguida, fizemos novas perguntas. Observamos algumas das respostas das crianças:

Professora: - A nossa pele é coberta igual à dos animais?

Estudantes: - Não. (responderam em coro).

Estudantes 1 e 2: - Mas tem pelo. (Dois alunos responderam simultaneamente).

Professora: - Como nosso corpo é coberto?

Estudantes: - Carne/ Pelo/ Couro/ Gordura/ Pele (várias vozes ecoavam com respostas diferentes).

Professora: - As nossas peles têm a mesma cor?

Estudantes: - Não. (responderam em coro)

Os discentes, através daquilo que já conheciam, verbalizaram que, assim como os animais, os seres humanos têm cores de pele diferentes. De acordo com Lim, Cope e Kalantzis (2022, p. 11), “[...] experimentar o conhecido envolve os alunos compartilhando os artefatos de seus mundos de vida na sala de aula”, dessa forma, as perguntas norteadoras levaram as crianças a experienciar o que já sabiam sobre a diversidade dos tons de pele, a pensarem sobre si, suas características físicas e suas origens étnicas. A partir desse momento dialógico, fomos para a próxima etapa: *experimentar o novo* (a leitura do livro ilustrado *E pele tem cor?* - Figura 6), livro, até então, desconhecido pelas crianças. Esses “[...] processos de conhecimento sugerem que [elaboremos] movimentos estratégicos entre um processo de conhecimento e outro, embora sem uma ordem necessária” (Lim; Cope; Kalantzis, 2022, p. 7).

Após diversas perguntas e respostas dos alunos, o momento de antecipação dos conhecimentos prévios foi essencial para as crianças começarem a pensar para além do texto ilustrado. Começamos a ler/contar a narrativa em voz alta (projetada no *datashow* porque tínhamos um único exemplar do livro impresso - Figura 1). Inicialmente, exploramos a capa do livro com várias perguntas. Vejamos alguns registros da interação dos alunos neste momento:

Professora: O que vocês veem na capa do livro?

Estudante 1: O menino tá com o lápis na mão!

Estudante 2: Ele tá pensando!

Professora: (...) tá dizendo que ele tá pensando! Será que esse menino aqui na capa tá pensando alguma coisa?

Vários estudantes em uníssono: Sim!

Professora: Oh, aqui tem uma pergunta, um pensamento... “E pele tem cor?”

Vários estudantes em uníssono: Sim!

Estudante 3: Oh, tia, por que o cabelo dele é assim?

Professora: É um penteado moderno...

Os estudantes continuaram participando animadamente dos diálogos e rapidamente identificaram que o “menino” estava pensando em algo, além do detalhe de estar com um lápis na mão. Ao responderem ao questionamento “E pele tem cor?”, retomaram algumas

das ideias verbalizadas na pré-leitura: que pele tem cor, mas não a mesma – afirmação ratificada no final da mediação do livro, quando as crianças mencionam a palavra preconceito e afirmam o porquê de terem gostado muito do final da narrativa.



Figura 6: Roda de leitura com o livro ilustrado

Fonte: acervo das professoras-pesquisadoras

5.2.2 Conceitualizando e Analisando

No decorrer da narrativa contada, os educandos dialogavam e participavam ativamente da leitura. Segue o registro de suas participações a respeito das páginas 9 e 11 do livro ilustrado *E pele tem cor?* (Figura 7):



Figura 7: Cenas do livro (p. 9 e 11)

Fonte: Barboza; França (2012)

Estudante 1: - Tia, ali tem cores do Brasil.

Professora: - Qual é?

Estudante 1: - Amarelo e verde.

Professora: - E a outra cor, qual é?

Estudante 1: Vermelho.

Professora: - Simboliza o que o vermelho?

Estudante 1: - Amor.

Estudante 2: - China.

Professora: - O que?

Estudante 2: - China.

Professora: - Ah, a China, tá certo.

Professora: - E o colega lhe disse: - Empresta-me a cor de pele.

Estudante 2: - Não é cor de pele, não.

Professora: - Oi?

Estudante 2: - Não é cor de pele, não.

Estudante 3: - É rosa claro.

Estudante 2: - Cor de pele não existe, não.

Estudante 3: - É rosa claro.

Professora: - Por que rosa claro?

Estudante 3: - Porque cor de pele não existe e cor de pele tem as pessoas.

Estudante 2: - Pode ter outras cores também.

Estudante 1: - Preto.

Estudante 2: - Marrom.

Estudante 3: - Bege

Estudante 1: - Azul.

Nas respostas acima, percebemos que elas possuem um repertório inusitado e rico ao comparar a cor vermelha, contida no pote, com a China, bem como um senso crítico quanto ao denominado lápis cor de pele (*Não é cor de pele, não. / É rosa claro. / Cor de pele não existe, não*). Para os estudantes, a cor de pele rosa claro não existe; eles trazem à tona a existência de outras possíveis cores para os tons de pele. Nessas múltiplas linguagens em jogo, fomos orientando os estudantes a atentarem para os significados no discurso multimodal [*conceituando*] (Lim; Cope; Kalantzis, 2022, p. 7), e como a linguagem verbal e visual estão entrelaçadas no processo de construção de sentidos no livro ilustrado.

Nesse desenvolvimento *vivo e dinâmico*, Lim, Cope e Kalantzis (2022, p.7) apresentam como “[a]bordagem indutiva [que] gera maior engajamento e propriedade nos alunos à medida que eles embarcam em um trabalho epistemológico por si mesmos”. Ou seja, através de perguntas dialógicas e reflexivas sobre o livro ilustrado, usamos uma ‘pedagogia reflexiva’ que combina tanto a aprendizagem baseada na investigação quanto o ensino didático, em que professores podem projetar o aprendizado multimodal de letramento dos alunos – etapa do *analisando*.

No final da narrativa, realizamos novas perguntas às crianças, dentre elas: - *Podemos dizer se as pessoas são boas ou más pela cor de sua pele?* / - *Não. Assim você tá adivinhando* (respondeu uma criança). Nesse momento a professora da turma intervém e pergunta: - *Tia falou que isso é o que?* - *Preconceito!* (várias crianças responderam). Em outro momento a professora pergunta: - *Do que vocês mais gostaram da história?* Várias crianças responderam que gostaram do final, quando o protagonista fez o desenho de seus amigos. Uma delas afirmou: “- *Porque ele desenhou em outras cores*”. Em seguida, projetamos diversas imagens da fotógrafa brasileira Alana Santos que viaja o mundo capturando diferentes cores de pele. Para cada fotografia, os alunos e alunas tinham uma reação diferente. A participação da turma foi algo contagiante. Eles queriam falar. Dar suas opiniões, emitir suas impressões. Ao mostrarmos a primeira dupla de imagens (Figura 8), as respostas fluíram naturalmente.



Figura 8: Capturas de diferentes cores de pele

Fonte: Santos (2017)

Professora: - O que vocês veem aqui?

Estudantes: - Um bebê! (Várias crianças respondem)

Professora: - Qual é a cor do bebê?

Estudante 1: - Bege!

Professora: - Bege?

Estudante 2: - Branca!

Professora: - Branca é bege?

Estudante 2: - Branca!

Estudante 3: - Oh, tia! O bebê é muito branco! Parece que passou trigo!

Professora: - Mas não passou trigo, não! É a cor dele mesmo! E essa menina aqui?

Estudante 1: - Marrom!

Estudante 2: - Morena!

Estudante 3: - Preta!

Estudante 4: - Marrom claro!

Estudante 5: - Marrom escuro!

Estudante 6: - Cabelo cacheado!

Professora: - As cores aqui são parecidas ou diferentes?

Estudantes (em coro): - Diferentes!

Professora: - Por que as pessoas nascem assim com cores tão diferentes?

Estudante 3: - Porque Deus decidiu! Oh, tia, a senhora sabia que Deus criou a gente do barro?

Na sequência, foi discutida a questão da genética – se cada um parecia com a mãe ou com o pai. As crianças continuam expondo suas ideias e trazendo para a roda de conversa suas experiências de vida, tudo aquilo que fazia parte do contexto em que viviam, inclusive aspectos religiosos. Na exposição de cada fotografia e a partir da leitura do livro literário, os estudantes foram identificando e comentando as diferentes cores das pessoas, bem como os discursos explorados na narrativa. Esse momento ofereceu estímulos ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de compreender o mundo e de resignificá-lo.

Essa proposta discursiva, que surge de um contexto escolar, apresenta desdobramentos no dia a dia das crianças: o discurso sobre aceitação, respeito ao outro, diversidade cultural e a miscigenação cultural brasileira, que são também perspectivas exploradas nos multiletramentos; ratificando o que Teixeira e Litron (2012, p. 171) destacam ao afirmarem que “os multiletramentos são entendidos não só na perspectiva da multimodalidade, mas também na perspectiva multicultural”.

Através das cores dos adesivos que tinham os nomes dos alunos, três equipes foram formadas para a brincadeira. Esperávamos que, a partir da narrativa, a experiência com a leitura resultasse na construção de sentidos para as crianças, por isso, de uma forma lúdica, realizamos um *quiz* virtual, através da plataforma *Wordwall*, para que elas pudessem verbalizar o que haviam compreendido – a BNCC (Brasil, 2018) direciona aspectos semelhantes ao mencionar a leitura e a compreensão autônomas¹³. Foi feita uma roda de conversa e os estudantes se olharam no espelho (Figura 9); perguntamos: *Qual é a cor de sua pele?* Tal direcionamento foi realizado visando também a interdisciplinaridade com o campo das Ciências e para o que a BNCC (Brasil, 2018) apresenta sobre a necessidade de as crianças reconhecerem a diversidade física e compreenderem sobre o respeito às diferenças¹⁴. Logo após, as crianças foram no centro da roda para escolherem uma cor que representasse o tom de sua pele (Figura 9). Foram disponibilizados alguns lápis coloridos, representando alguns tons de pele.

¹³ Campos de atuação: artístico-literário - Habilidade: EF02LP26 - ler e compreender [apreciar/experimentar], com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.

¹⁴ Unidade temática: vida e evolução - Habilidade: EF01CI04 - comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.



Figura 9: Qual é a cor de sua pele?

Fonte: acervo das professoras-pesquisadoras

Tendo como base as escolhas de cores de pele da turma, cada criança recebeu um quadrinho que pintou na cor escolhida (correspondente à sua cor de pele). Coletivamente, foi montado um gráfico com os possíveis tons de pele da turma (Figura 10). Vivenciamos, nessa construção coletiva, não só a ampliação dos sentidos dos aspectos relativos ao reconhecimento da identidade de *si* e do *outro*, mas também a integração entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, pois os alunos construíram, leram e apreenderam os dados expressos no gráfico de colunas - BNCC (Brasil, 2018)¹⁵.



Figura 10: Montagem de um gráfico com as possíveis 'cores' de pele da turma

Fonte: acervo das professoras-pesquisadoras

5.2.3 Aplicando

Após essa produção coletiva, foi realizada a pintura do autorretrato (com a cor de lápis escolhida pelos estudantes - Figura 11) e a produção do jogo virtual (Figura 12). Optamos pelo uso de ferramentas digitais para favorecer a interação e a compreensão sobre temas tão complexos como a multiculturalidade, pois o jogo tecnológico se utiliza de imagens, animação e a escrita dos nomes dos estudantes para dinamizar atividades mais complexas, dar um sentido real de autoria, além de ser um artefato que as crianças gostam de utilizar (conforme informado previamente no questionário respondido pela professora).

¹⁵ Unidade temática: Probabilidade e estatística - Habilidade: (EF01MA21) Ler dados expressos em tabelas e em gráficos de colunas simples.

Ademais, era esperado que os alunos adotassem “uma postura de questionamento crítico”, demonstrando engajamento com o discurso questionador sobre as ideias representadas na atividade, sendo “encorajados a considerar outras perspectivas possíveis” que estariam “ausentes, suprimidas ou ignoradas” (Lim; Cope; Kalantzis, 2022, p. 12) na criação desses novos artefatos multimodais (*Aplicando*).



Figura 11: Produção do autorretrato

Fonte: acervo das professoras-pesquisadoras



Figura 12: Produção do jogo virtual

Fonte: acervo das professoras-pesquisadoras

E, por fim, oportunizamos às crianças pensarem sobre sua aprendizagem e sobre o que viveram de forma ativa. Fizemos algumas perguntas norteadoras. Nesse percurso dialógico, ouvimos e dançamos a canção *Coloridos* (Palavra Cantada, 2014). E concluímos a oficina com a reflexão sobre o tema e sobre a escrita de palavras, realizando novos questionamentos que subsidiaram a escrita em balões: amizade, cuidado, amor, carinho, respeito (Figura 13).



Figura 13: Término da oficina.

Fonte: acervo das professoras-pesquisadoras.

6 CONCLUSÕES

Ao final do todo construído, percebemos que o livro ilustrado foi utilizado na nossa oficina como objeto de ensino (Cosson, 2010) e a partir dele, pudemos trabalhar as possibilidades de construção de significados da narrativa, bem como abordar a alfabetização, na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos. Pois, além de focarmos no processo de alfabetização, trazendo situações para que as crianças refletissem sobre a relação entre fala e escrita (escrita do seu nome e de palavras para criar síntese ao tema da oficina); pudemos ir ao encontro do conceito da Pedagogia dos Multiletramentos, por meio das referências de mundo que o texto literário trazia: (i) exploramos a diversidade cultural (miscigenação da cultura afro-brasileira) e uma educação antirracista; (ii) ampliamos o senso de criticidade das crianças pequenas, mostrando que não há idade para desenvolver práticas de letramento crítico; e, por fim, (iii) oferecemos aos estudantes a oportunidade de serem agentes ativos e produtores de artefatos, com propósito interlocutivo (*designers*), tendo como base para sua produção a multimodalidade e a multimídia (jogo virtual, *Wordwall*).

Segundo Cosson (2010, p. 63), “[...] é por causa desse contexto que qualquer obra literária, independente, de sua elaboração, pode ser transformada em objeto de ensino de um determinado conteúdo”. Portanto, a escolha pelo livro ilustrado, nos possibilitou desenvolver uma ação interdisciplinar: Língua Portuguesa (oralidade, leitura/escuta e compreensão, análise linguística, produção escrita/multissemiótica), Arte (produção do autorretrato), Matemática (criar síntese por meio de gráficos e colunas), História (tema racismo, identidade) e Ciências (o uso dos espelhos – a identificação enquanto características físicas). Tais áreas integram as competências e habilidades da BNCC (Brasil, 2018) que norteiam a base curricular do município do Cabo de Santo Agostinho. Em suma, percebemos um enorme potencial em trabalhar com a Literatura em turmas de alfabetização na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, na ciência de que não esgotamos as múltiplas possibilidades que o texto/livro literário pode promover. Como docentes que trabalham em escolas públicas do ensino fundamental, percebemos a carência de práticas pedagógicas significativas na perspectiva apontadas pelo Grupo de Nova Londres (Cazden *et al.*, 2021); Cope e Kalantzis (2015); e especificamente para as turmas de alfabetização.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (org.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-22.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.
- BARBOZA, F; FRANÇA, A. *E pele tem cor?* Ilustrações de Ayodê França. Recife: Prazer de Ler, 2012.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: Educação é a Base. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2018.
- CABO DE SANTO AGOSTINHO. Lei nº 3.619, de 30 de julho de 2021. Dispõe sobre a instituição do Programa de Escola em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino, estabelece os princípios e dá outras providências. *Leis Municipais*. Cabo de Santo Agostinho, PE, 30 jul. 2021. Disponível em <http://leismunicipa.is/iukzc>. Acesso em 27 nov. 2024.
- CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.; KALANTZIS, M.; KRESS, G.; LUKE, A.; LUKE, C.; MICHAELS, S.; NAKATA, M. *Uma pedagogia dos multiletramentos*. Desenhando futuros sociais. Belo Horizonte: LED, 2021.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. The Things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (orgs.). *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*. Springer, 2015.
- CORREIA, T. Roda de leitura. In: FRADE, S.; VAL, C.; BREGUNCI, C. (org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/roda-de-leitura>. Acesso em: 1 jun. 2022.

- COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2022.
- COSSON, R. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (org.). *Literatura: ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 2010. p. 55-68.
- ETTO, R. M.; CARLOS, V. G. O letramento de Brian Street e as identidades pós-modernas de Bauman e Hall. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v.5, n. 3, p. 93-101, 2018. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/387> Acesso em: 21 ago. 2022 .
- FREIRE, P.. *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.
- KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, B. Introduction: picturebook research as an international and interdisciplinary field. In: KÜMMERLING-MEIBAUER, B. (ed.). *The Routledge Companion to Picturebooks*. Abingdon: Routledge, 2018. p. 01-08
- LIM, F. V.; COPE, B.; KALANTZIS, M. A Metalanguage for Learning: Rebalancing the Cognitive with the Socio-Material. *Frontiers in Communication*, v. 7, n. 830613, p.1-15, 2022. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fcomm.2022.830613/full>. Acesso em: 11 jan. 2023.
- LINDEN, S. V. der. *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: Sesi-SP, 2018.
- PALAVRA CANTADA | Coloridos. [S. l, s. n], 1 vídeo (2 min), 2014. Direção: Davi Trejo. Publicado no canal Palavra Cantada Oficial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x8VNNyobIRo>. Acesso em: 24 fev. 2024.
- PESTANA, Cristiane Veloso de Araujo. Não existe lápis cor de pele! A construção da identidade negra na literatura infantil (p. 1-13). *Literafro: o portal da literatura afro-brasileira*. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2021. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/1540-cristiane>. Acesso em: 01 abr. 2022.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, R. *Alfabetização e letramento: Perspectivas Linguísticas*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.
- ROJO, R.; MOURA, E. *Letramentos, mídias e linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SAMPAIO, J.; SANTOS, G. C.; AGOSTINI, M.; SALVADOR, A. S. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano (p.1299-1312). *Revista Interface*, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/dGn6dRF4VHzHQIyXHNSZND/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2022
- SANTOS, Alana. Fotógrafa brasileira viaja o mundo capturando diferentes cores de pele para sua escala pantone. *Publicitários Criativos*, 2017. Disponível em: <https://www.publicitarioscriativos.com>. Acesso em: 7 nov. 2022.

- SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (org.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica, 2022a.
- SOARES, M. *Alfaletrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2022b.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2021.
- SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2018.
- STREET, B. V. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- STREET, B. V. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge University Press, 1993.
- STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press, 1984.
- TEIXEIRA, A; LITRON, F. O manguêbeat nas aulas de Português: videoclipe e movimento cultural em rede. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 167-180.
- TFOUNI, L. V. *Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.
- WARSCHAUER, C. *Entre na roda!* São Paulo, Paz e Terra, 2017. ISBN: 978-85-7753-368-8 (recurso eletrônico).
- WORDWALL. *E pele tem cor?* 2022. [Jogo Virtual]. Disponível em: <https://wordwall.net/pt/resource/38404366>. Acesso em: 24 fev. 2024.
- YUNES, E. Círculos de Leitura: teorizando a prática. *Leitura: teoria & prática*. Revista semestral da Associação de Leitura do Brasil, São Paulo, v. 18, n. 33, p.17-21,1999.



Recebido em 03/03/2024. Aceito em 07/11/2024.