

CONSTRUCCIÓN DE PRÁCTICAS ANTIRRACISTAS PARA LA ALFABETIZACIÓN EN MULTILITERACIDADES¹

CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS PARA A ALFABETIZAÇÃO EM
MULTILETRAMENTOS

CONSTRUCTION OF ANTIRACIST PRACTICES FOR LITERACY IN MULTILITERACY

Rosimere Pereira de Albuquerque*

Universidad Federal de la Paraíba

Elisabeth Maria de Melo**

Universidad Federal de Pernambuco

Amanda Jôse Dantas Silva***

Universidad Federal de Pernambuco

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 Multiliteracidades (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

¹Artículo teórico-práctico desarrollado a partir de discusiones y lecturas realizadas, en el curso de Tópicos Avanzados en Estudios de Literacidad, mediado por el profesor Dr. Clécio dos Santos Bunzen Júnior, en 2022.2, del Programa de Posgrado en Letras, de la Universidad Federal de Pernambuco (PPGL- UFPE), en Brasil.

* Estudiante de doctorado del Programa de Posgrado en Letras (PPGL), de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB). Máster en Ciencias del Lenguaje de la Universidad Católica de Pernambuco (Unicap-PE). Especialista en Lengua Portuguesa de la UFPE. Profesora de portugués en escuelas públicas del Estado de Pernambuco y de la Ciudad de Recife - PE.

** Máster del Programa Profesional de Posgrado en Letras, UFPE. Especialista en Lingüística (UFPE). Profesora de Lengua Portuguesa en la Red Municipal de Jaboatão dos Guararapes - PE.

*** Máster del Programa de Posgrado en Letras, UFPE. Especialista en Lingüística Aplicada en la Enseñanza del Español de la UFPE. Profesora de Lengua Portuguesa/Española y Formadora de Profesores en el área del Lenguaje y Alfabetización en la Red Municipal de Recife - PE.

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.

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 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.

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 INTRODUCCIÓN

La Pedagogía de las Multiliteracidades ha representado para la escuela un gran avance, en el contexto brasileño, porque ha traído una reflexión sobre las nuevas literacidades que emergen a medida que las sociedades avanzan, ya sea cultural, lingüística o el acceso a nuevas tecnologías de la información. Esto demuestra que es posible construir nuevos conocimientos a partir de una práctica centrada en la diversidad y la criticidad.

Sin embargo, al considerar su presencia también surgieron muchas dudas. Además de exigir nuevas prácticas docentes, muchos teóricos relacionan con su vivencia la utilización de nuevas tecnologías, generando un considerable impacto, ya que las escuelas, generalmente, no tienen una estructura necesaria, con un aparato tecnológico que contribuya a la actuación en el aula.

En 1996, en el manifiesto titulado "*A Pedagogy of Multiliteracies - Designing Social Futures*", propuesto por el Grupo Nueva Londres (GNL), formado por investigadores atentos a las nuevas prácticas de literacidad que caracterizan a esta sociedad, cada vez más diversa culturalmente y, lingüísticamente, potenciada por la globalización y el acceso a las tecnologías de la información, ha

dado origen a esta nueva forma de comprender las literacidades. Esto incluye la comprensión y el control competente de las formas de representación que van adquiriendo importancia progresivamente en el ámbito de la comunicación en general, como las imágenes visuales y su relación con la palabra escrita (Cazden *et al.*, 2021).

Las Multiliteracidades también han comenzado a ser mencionadas constantemente, de manera implícita, en los documentos que regulan y orientan el desarrollo del currículo de Educación Básica, la Base Curricular Común Nacional (BNCC, 2018). Como resultado, los Estados y Municipios han reelaborado sus propuestas curriculares oficiales y han considerado importante reforzar el uso de la Pedagogía de las Multiliteracidades en la práctica docente.

El municipio de Cabo de Santo Agostinho, ubicado en la región metropolitana de Recife, en la costa sur del Estado de Pernambuco, comenzó a utilizar este término en sus documentos normativos curriculares y, con la reglamentación de la Escuela de Tiempo Completo² (Ley N° 3.619, de 30 de julio de 2021), la Secretaría Municipal de Educación ha entendido que las unidades didácticas que pasaban a ofrecer a los estudiantes una amplia permanencia en la escuela necesitaban contar con nuevos componentes curriculares. Así, la multiliteracidad se ha convertido en una asignatura.

Este municipio tiene más de 200 mil habitantes. Al principio, era habitado por el pueblo originario Caeté, sin embargo, en el siglo XVI, con la llegada de los colonizadores, el lugar pasó a denominarse '*Arraial do Cabo*'. Aprovechando las condiciones climáticas de la región, desarrollaron el cultivo de la caña de azúcar, base de la economía local hasta hace poco tiempo. Actualmente, además de ser uno de los destinos turísticos más visitados del Estado, el municipio se ha convertido en uno de los puntos importantes de instalación de fábricas e industrias, gracias a la presencia del principal puerto marítimo de carga y descarga de Pernambuco.

El municipio cuenta con más de 100 guarderías y escuelas que atienden a niños, jóvenes y adultos, en los segmentos de Educación Infantil (0-6 años), Educación Primaria (6-14 años) y Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores. El lugar donde se realizó nuestro taller está ubicado en el *Molino Massangana* y atiende a niños y adolescentes de Educación Infantil, en una sola jornada, y del Primer Ciclo (6-10 años) de la Educación Primaria (EP), en la modalidad de Tiempo Completo. El entorno en el que se ubica el colegio está conformado por población rural.

El grupo del primer año que participó en la actividad tenía 25 alumnos de entre 6 y 7 años en fase de alfabetización. Con este contexto, el taller se desarrolló para cumplir con el objetivo de promover la reflexión infantil a partir del libro ilustrado *¿Y la piel tiene color?*, sobre las marcas de mestizaje que están presentes en ellos mismos y en los demás, buscando contribuir a la construcción de una práctica de multiliteracidad que califica las producciones en sus elementos lingüísticos, estéticos, socioculturales y antirracistas.

Partiendo de la comprensión de que las prácticas de literacidad se refieren a los comportamientos y conceptualizaciones sociales y culturales que dan sentido a los usos de la lectura y/o la escritura (Street, 2014), este trabajo sigue un camino que inició con la exploración de los conocimientos previos de los niños, introduciendo experiencias nuevas y significativas sobre el tema 'El color de la Piel', a través del círculo de lectura, e integrando diferentes componentes (lengua portuguesa, historia, arte, ciencias y matemáticas), para el trabajo con las prácticas sociales de la lectura y la escritura, teniendo en cuenta el contexto de alfabetización. Luego, los conocimientos adquiridos se aplicaron en situaciones nuevas y en diferentes contextos multimodales (autorretrato, creación de un juego virtual y elaboración de síntesis de aprendizaje). Finalmente, se enfatizaron las especificidades de la lectura y la escritura en contextos digitales.

Este texto se divide en cuatro partes. En la primera, presentamos la base teórica que ha conducido la elaboración del taller, teniendo como fuentes: Cazden *et al.*, (2021); Soares (2022a/b; 2021); Rojo (2009); Rojo y Moura (2012; 2019); Kleiman (1995); Street (1984, 2014); Cope y Kalantzis (2015); Lim, Cope y Kalantzis (2022). La segunda trae la perspectiva del Círculo de Lectura (Cosson, 2022). La tercera parte, presenta el libro ilustrado "*¿Y la piel tiene color?*" (Barboza; França, 2012) y la perspectiva teórica

² En Brasil, llamamos "Escuelas de Tiempo Completo" a los espacios de enseñanza que ofrecen educación en dos jornadas (mañana y tarde). Generalmente, los estudiantes ingresan por la mañana (7:30 a.m.) y salen al final del día (4:00/5:00 p.m.). Se ofrecen distintas actividades prácticas y teóricas, teniendo en cuenta los contenidos y asignaturas incluidas en el currículo de la Enseñanza Obligatoria. Normalmente, son mantenidas por el poder público.

acerca de la obra (Kümmerling-Meibauer, 2018; Linden, 2018). Por último, se presenta la descripción de la experiencia en el taller: Conociendo la práctica situada y el día del taller (Lim; Cope; Kalantzis, 2022).

2 ALFABETIZACIÓN, LITERACIDAD(ES) Y MULTILITERACIDADES

Pese a que los conceptos de alfabetización no son nuevos en Brasil, aún es necesario traerlos al ámbito del debate educativo, especialmente en una era pospandemia, tanto para los maestros de la Educación Infantil hasta el primer Ciclo de la Educación Primaria, como para los profesores de Lengua Portuguesa (como lengua materna) en Educación Obligatoria, ya que aún tenemos alumnos que llegan al Tercer Ciclo de la Educación Primaria (10-12 años), con dificultades en lectura y escritura. Por lo tanto, es de gran relevancia discutir y aportar nuevos matices a temas que puedan tener repercusión en estudios de diferentes áreas.

Con base en Soares (2022a), desde la época en que éramos colonia de Portugal, se habla del adjetivo **analfabetismo**, que proviene del sustantivo analfabeto (persona privada del alfabeto, que no sabe leer ni escribir). Aunque la palabra negativa era común en ese momento, no se mencionaba la palabra afirmativa alfabetización (estado o calidad de quienes estaban alfabetizados). Probablemente no formaba parte de la vida cotidiana de la población, porque la mayoría de la sociedad brasileña era analfabeta, no era necesario crear un neologismo, solo la élite y la nobleza tenían acceso al aprendizaje de la lectura y la escritura. Sin embargo, aparecen nuevas palabras cuando surgen nuevas ideas o nuevos fenómenos (Soares, 2022a).

A finales del siglo XIX, la **alfabetización** se entendía en el aula como un proceso de adquisición de habilidades de código escrito, “codificación” (escritura) y “descodificación” (lectura), utilizando como base de enseñanza diferentes métodos: sintético (silábico o fonético) x analítico (global) – que estandarizó el aprendizaje de la lectura y la escritura. Los folletos relacionados con estos métodos comenzaron a ser ampliamente utilizados como libros de texto para la enseñanza en esta área³ (Albuquerque, 2007).

Con la disminución del analfabetismo a partir de la década de 1940 y con la democratización de la educación en la década de 1960, un mayor número de personas comenzó a ingresar a las escuelas, la sociedad se ha vuelto cada vez más grafocéntrica y surgió una nueva necesidad. No es suficiente aprender a leer y a escribir, es necesario adquirir nuevas habilidades para utilizar la lectura y la escritura y así participar en prácticas de escritura social. Cabe mencionar que, como resultado de los cambios en el mundo contemporáneo y tecnológico con evidentes implicaciones sociales, entre las décadas de 1950 y 1970, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) comenzó a publicar algunas recomendaciones para la estandarización de las estadísticas educativas, llevando a proponer algunos criterios para considerar alfabetizado a un sujeto.

En la década de 1970 se acuñó el término “(an)alfabetismo funcional”, que pasó a definir a una persona que no puede ‘funcionar’ en las prácticas letradas de su comunidad, aunque esté alfabetizada. Esto significa que, aunque las personas conozcan las letras del alfabeto y puedan ‘descodificar’ y ‘codificar’ palabras, no leen un libro, algún anuncio o un certificado de defunción y tienen dificultades para escribir notas simples, completar contratos de trabajo, entre otros (Rojo; Moura, 2019, p. 14). Este fenómeno propició, según Soares (2022a), el surgimiento en Brasil de una nueva palabra: “literacidad”⁴, a mediados de la década de 80,

³ Es importante decir que la cuestión de los métodos abarcó todo el siglo XX y aún persiste en diversas prácticas de alfabetización actuales, alternándose a lo largo del tiempo. Según Soares (2018), uno de los grandes problemas de los métodos era que privilegian una determinada faceta de la lengua o ciertos supuestos teóricos para la enseñanza de la escritura, fragmentando el proceso. A veces, un método partía de un aspecto (silabas/letras/fonemas) hacia el texto; otras veces, del texto hacia las partes. Sin embargo, los textos presentes en estos manuales didácticos fueron creados para/en la escuela, no circulaban socialmente y el aprendizaje se centraba únicamente en la repetición y la memorización.

⁴ En lengua española, el término más utilizado para traducir el concepto de “*letramento*” en portugués ha sido, tradicionalmente “alfabetización”, ya que no se hacía una distinción entre ambos. Sin embargo, en los círculos académicos y pedagógicos actuales, también se están utilizando los términos “letramento” y “literacidad” para capturar matices específicos del concepto original en portugués. Esto es especialmente relevante cuando se quiere enfatizar una comprensión más amplia y profunda que va más allá de la mera capacidad de comprender el sistema de escritura en textos (alfabetización), incorporando también aspectos sociales, culturales y críticos del uso del lenguaje. En una investigación en páginas web sobre estudios de educación y lingüística, identificamos una frecuencia en el uso de los dos términos para al traducir el neologismo “*letramento*”. Por un lado, “letramento” es más común en trabajos influenciados por la tradición brasileña y en contextos educativos que destacan la dimensión sociocultural de la alfabetización. Por otro lado, “literacidad”, se utiliza en contextos académicos que siguen la influencia de los estudios anglosajones sobre *literacy*, trabajos que analizan habilidades de interpretación y producción textual desde una perspectiva crítica y multimodal. Por ello, para fines de la traducción del texto original de portugués al español, optamos por usar el término “literacidad” en este trabajo, considerando también las resignificaciones atribuidas al concepto de “*letramento*” en Brasil a lo largo del tiempo.

aprovechando toda la situación social, cultural, económica y política, desarrollada a nivel mundial y nacional, emergió en el país y trajo nuevas, intensas, variadas lecturas y prácticas lectoras y escritoras. Curiosamente o no, debido al ambiente creado en años anteriores, el término *literacy* se usa en inglés en diferentes contextos mundiales. Aunque ya se utilizaba desde el siglo XIX para divergir de lo que conocemos como alfabetización, es en esta época que aparece en diferentes sociedades geográfica, socioeconómica y culturalmente distantes: Francia, *illetrisme*; Portugal, *literacia*; Estados Unidos e Inglaterra, *literacy*. El término ahora designa y reconoce la necesidad de definir prácticas sociales de lectura y escritura más avanzadas y complejas que las prácticas de leer y escribir resultantes del sistema de escritura (Soares, 2021).

Este concepto ha logrado una gran repercusión en Brasil desde la década de 1980, ya que fue introducido por primera vez en el país por Mary Kato, en 1986, en la obra “En el mundo de la escritura: una perspectiva psicolingüística”. En este texto, la palabra “literacidad” surge como defensa de que es tarea de la escuela alfabetizar funcionalmente al individuo para responder a las demandas sociales del uso de la escritura. En la década siguiente, Angela Kleiman publicó un libro en el que presenta los diversos estudios sobre literacidad realizados hasta ese momento en el país, dejando claro que el significado de la palabra no se restringe a la competencia alfabetizadora⁵.

Para Kleiman (1995), ese parámetro, que hasta entonces predominaba en las escuelas en las que se clasificaba a los estudiantes como alfabetizados o analfabetos⁶, no puede limitar la conceptualización de literacidad, considerando que su significado va más allá de esta categorización. Esta perspectiva amplía el significado social atribuido a la escuela, hacia una visión más humanizada y no mecanicista, además, orienta una práctica docente más enfocada en valorar los conocimientos adquiridos a lo largo de la vida de los estudiantes.

Según la 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).

Así, la escritura ha tenido su lugar privilegiado en la escuela, sirviendo como precepto para comprender el desarrollo académico de los niños. Adicionalmente, los estudios sobre literacidad han entendido que la escritura ocupa apenas un espacio dentro del conjunto de prácticas sociales. Kleiman (1995) explica que hoy podemos definir la ‘literacidad’ como un conjunto de prácticas sociales que emplean la escritura, como sistema simbólico y como tecnología, en contextos específicos, para objetivos específicos.

El concepto aportado por Kleiman ha sido desarrollado por Brian Street (1984, 1993, 2014), con los Nuevos Estudios de Literacidades (NEL), quien ha defendido la perspectiva de la literacidad desde una concepción más conectada con la naturaleza social. El abordaje de estos nuevos estudios ha sido llamado “Giro Social”, que implica entender los diferentes tipos de literacidades como construcciones sociales e históricas, involucradas en conocimientos, creencias y valores, e inscritas en diferentes relaciones de poder en el tiempo y el espacio, diferentes de un grupo social a otro (Etto; Carlos, 2018).

Es necesario reconocer a las poblaciones minoritarias con o sin acceso a la escritura, la inserción de grupos analfabetos en prácticas alfabetizadas y/o mediáticas, así como comprender cómo se produce esta integración (social, cultural, lingüística y afectiva). Esto

⁵ Aunque el término literacidad tiene una estrecha relación con la alfabetización, se suelen utilizar como complemento. El primer concepto surge a partir de teorías socioantropológicas y el segundo, alfabetización, es de carácter lingüístico-pedagógico (Rojo; Moura, 2019). Sin embargo, en las últimas décadas, tanto los medios de comunicación como algunas publicaciones académicas acercan o distancian estos términos de forma variada, hecho que ha venido promoviendo muchas discusiones, resignificaciones y delimitaciones de significado. Esto se evidencia en la existencia, hoy en día, de muchas investigaciones relevantes que se enfocan en el tema de alfabetización y literacidad, tanto en el área de la Educación como en las Ciencias del Lenguaje, por ejemplo, Tfouni (1988); Kleiman (1995); Soares (2018, 2021, 2022a/b); Santos; Mendonça (2007); Rojo (1998); Rojo; Moura (2019).

⁶ Magda Soares, a finales de los años 90, preparó el terreno para dar a conocer y “reinventar” lo que entendíamos sobre alfabetización durante las últimas décadas. Además de realizar grandes aportes al área y darle nuevas y significativas formas, principalmente para la comprensión de lo que significaría alfabetizar en contextos de literacidad. En otras palabras, enseñar a leer y escribir en el contexto de las prácticas sociales de lectura y escritura, para que el individuo tenga la habilidad técnica de leer y escribir, al mismo tiempo, que desarrolle la capacidad de comprender, interpretar y utilizar el lenguaje en contextos diversos (Soares, 2022a).

es, enfrentar prácticas de literacidad no valoradas, locales, institucionalizadas, globales y más, observando cómo estas multiplicidades de prácticas son tejidas por los sujetos, que se materializan en “eventos de literacidad”⁷.

Los NEL presentados por Street también han traído una división necesaria para comprender el estudio de las literacidades. Por un lado, el **Modelo Autónomo** que asume que solo hay una manera de desarrollar la literacidad (Kleiman, 1995), con énfasis en la lectura escrita, el ensayo y la repetición de algo ya probado y reproducido. Por otro lado, el **Modelo Ideológico**, que sostiene que las prácticas de literacidad están social y culturalmente determinadas, así, como explica Kleiman (1995, p. 21), los significados específicos que la escritura asume para un grupo social dependen de los contextos e instituciones en que fue adquirido.

Esta perspectiva indica un pluralismo que, según Rojo (2009, p. 102), ha señalado la heterogeneidad de las prácticas sociales de lectura, escritura y uso de la lengua en general en las sociedades alfabetizadas, y ha insistido en el carácter sociocultural y situado de las prácticas de literacidad, llevando a que el término gane pluralismo en su esencia. En este movimiento, el concepto de literacidad se vuelve plural, literacidadES (Rojo, 2009, p. 102), surgiendo así, múltiples literacidades.

Por tanto, para trabajar la literacidad en la escuela es necesario crear eventos (estrategias de lectura y escritura: círculos de lectura/conversación, producción de textos colectivos/individuales, gráficos, apuntes...) que involucren e integren a los estudiantes en las prácticas de lectura y escritura. Teniendo en cuenta que cada evento de literacidad en el que participamos socialmente pertenece a una historia y a un lugar por donde circulan los escritos.

Es importante señalar que los estudios de literacidad están conectados con la concepción de lengua y texto propuesta por Bakhtin (1997), ya que son de naturaleza sociohistórica. Los textos/discursos no son rígidos, como parece *a priori*, por el contrario, como cualquier otro producto social, están sujetos a cambios, debido no solo a transformaciones sociales, provenientes de nuevos procedimientos de organización y acabado de la arquitectura verbal, sino también a cambios de lugar, recepción y contexto de uso. Es precisamente esta flexibilidad la que nos llevó de la escritura y de las literacidadES a los textos en múltiples lenguajes.

Vivimos en una era mediática y tecnológica que impacta a los agentes y los medios de producción y difusión de la escritura. Un hecho que puede (re)configurar y (re)dimensionar los textos/discursos producidos, ya que, al pasar de lo impreso a lo digital - como ocurre cuando pasan del habla a la escritura y viceversa, pasan a contar cómo los nuevos soportes, medios y semiosis (sonidos, imágenes estáticas y en movimiento, escritura, gráficos...) interfieren en la producción, la circulación y el consumo.

No obstante, es notable que las demandas sociales, culturales, económicas y comunicacionales cambien, y surjan simultáneamente nuevas prácticas y eventos de literacidades. Ahora bien, para comprender la multiplicidad de prácticas, teniendo en cuenta que las literacidades son múltiples (Rojo; Moura, 2012), fue necesario un grupo de investigadores de diferentes áreas (Educación, Ciencias del Lenguaje y Ciencias Sociales) y de diferentes nacionalidades (Inglaterra, Estados Unidos, Australia). El grupo fue llamado Grupo Nueva Londres (GNL- *New London Group*), todos interesados en discutir las transformaciones en el texto como resultado de las Innovaciones Tecnológicas (de lo impreso a lo digital).

En Brasil, Roxane Rojo fue una de las principales impulsoras de este manifiesto elaborado por el GNL. La Pedagogía de las Multiliteracidades, como es conocida en este país, combina “multi” con “literacidades”, para abarcar el multiculturalismo y la multimodalidad. Según Rojo y 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.

⁷ Los eventos de literacidad se definen como cualquier ocasión en la que un escrito es esencial para la naturaleza de las interacciones de los participantes y sus procesos interpretativos (Street, 2014).

Esta perspectiva es el resultado del pensamiento presente en el manifiesto que trae, en principio, una presentación de *realidades transformadoras*, en el ámbito de la vida profesional, la vida pública y la vida privada, que se oponen a los modelos existentes hasta entonces, siendo el reflejo de un cambio global que ha impactado directa e indirectamente a todos. De ahí surge la necesidad de diseñar *nuevos futuros sociales* (Cazden *et al.*, 2021).

Para ello, es necesario partir de las realidades para pensar qué se debe enseñar en las escuelas. En este sentido, el manifiesto cuestiona sobre qué necesitan aprender los estudiantes y, para abordar esta cuestión, los autores presentan los significados del *diseño*. El *diseño* se ha vuelto central para las innovaciones en el mundo del trabajo, así como para los reparos escolares en el mundo contemporáneo (Cazden *et al.*, 2021), considerando los cambios como la actuación docente y la interacción de los estudiantes para construir conocimiento.

Según los autores, al utilizar el *diseño* dentro de la Pedagogía de las Multiliteracidades, es posible explorar lo que ya existe, un determinado texto, por ejemplo, comprender cómo funciona, producir significados, darle un nuevo significado a ese texto y así producir nuevos textos. Desde esta perspectiva, Cazden *et al.* (2021, p. 35) afirman que se busca tratar cualquier actividad semiótica, incluyendo el uso del lenguaje para producir o consumir textos, como una cuestión de *diseño* que involucra tres elementos: *Diseños disponibles*, *Diseño* y el *Rediseño*:

<i>Designs de sentidos</i>		
<i>Diseños disponibles</i>		Recurso para producción de sentidos
<i>Diseño</i>		El trabajo desarrollado sobre/con los <i>Diseños Disponibles</i> en el proceso semiótico
<i>Rediseño</i>		Los recursos reproducidos y cambiados por medio del <i>diseño</i>

Cuadro 01: *Diseños de sentidos*
Fuente: Cazden *et al.* (2021, p. 40)

Otro aspecto destacado en el manifiesto es el hecho de que esa forma de estudiar los textos, atendiendo únicamente a lo lingüístico, ya no puede darse sin considerar las opciones visuales presentes en el texto, y esto debe explorarse desde la selección de las letras hasta las imágenes que lo ilustran.

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).

Entre los modos de significado enumerados, la multimodalidad logra integrar de manera efectiva los diferentes modos. Por ello, ha ganado gran relevancia en los estudios sobre multiliteracidad. Al defender una literacidad multimodal, Kalantzis, Cope y Pinheiro (2020) proponen cuatro procesos de aprendizaje: experimentar, conceptualizar, analizar y aplicar. Según estos autores, no existe un orden fijo para transitar por estos procesos, sino que el docente debe adoptar estrategias que permitan el movimiento dinámico entre ellos. (Lim; Cope; Kalantzis, 2022).

De este modo, a continuación demostramos un ejemplo de cómo se puede vivir esta “pedagogía” en el aula, dejando claro que el concepto no tiene una fórmula hecha, puesto que no es un método, a partir de una perspectiva que considera diferentes aspectos que componen el aprendizaje. En los siguientes apartados, es posible comprender cómo el círculo de lectura con el libro ilustrado presenta diferentes potencialidades para esta multimodalidad.

3 ESTRATEGIA DE LECTURA: CÍRCULO DE LECTURA

Elegimos el círculo de lectura porque tiene numerosos beneficios, veamos. (i) Se refiere a los *Círculos de Cultura*, propuestos por Paulo Freire (1967), en los que el diálogo y la participación del estudiante son esenciales. (ii) Los círculos crean posibilidades para la producción y reencuadre de sentido (Sampaio *et al.*, 2014). (iii) En los círculos se revelan las historias de los participantes (Warschauer, 2017). (iv) Es una práctica capaz de construir recuerdos felices (Yunes, 1999, p.19).

Existen diferentes sentidos para el término círculo de lectura, pero optamos en este artículo por describir el que propone Cosson (2022, p. 157): *Círculo de lectura* es básicamente un grupo de personas que se reúnen en una serie de reuniones para discutir la lectura de una obra. El autor presenta tres tipos: (i) *círculo estructurado* - tiene una estructura establecida, roles definidos para los participantes, guion y grabación de actividades; (ii) *círculo semiestructurado* - contiene lineamientos que orientan las actividades del grupo; (iii) *círculo abierto o no estructurado* - reunión para hablar del texto leído, sin reglas preestablecidas.

En el taller utilizamos un círculo abierto, puesto que solo tuvimos una reunión, y no presentamos reglas preestablecidas para este evento de literacidad con el libro ilustrado. Contamos la narrativa y, simultáneamente, establecimos diálogos con los niños. Este encuentro trajo una rica y sorprendente participación de los estudiantes, por ello, creemos que, entre muchas particularidades, el círculo de lectura puede proporcionar al lector una gran participación en el momento de la lectura.

4 EL LIBRO ILUSTRADO ¿Y LA PIEL TIENE COLOR?

Entre tantas características, nos gustaría mencionar una para describir el libro ilustrado: “una forma de arte multimodal” (Kümmerling-Meibauer, 2018, p. 7)⁸ que evoca dos lenguajes: texto e imagen “[...] imágenes [que] proponen un significado articulado con el del texto (Linden, 2018, p.8)”⁹. Tanto el arte como el significado del libro ilustrado fue lo que elegimos para realizar el taller, teniendo en cuenta su potencia y riqueza, de modo que coincidimos con Kümmerling-Meibauer (2018, p. 3) al afirmar que “un libro ilustrado muy ‘simple’ puede abarcar referencias artísticas, históricas, políticas, interpictóricas y culturales”¹⁰ y ante esta multiplicidad de alcances, seleccionamos un libro que lucha contra una práctica cultural resistente en nuestro país: el racismo.

El libro ilustrado “¿Y la piel tiene color?”, con texto de Fabiana Barboza e ilustraciones de Ayodê França, editorial Prazer de Ler, del 2012, narra la historia de un niño que veía el mundo a través de los colores. El pequeño protagonista observaba y soñaba con la diversidad de colores, disfrutaba colorear y pintar, conocía diferentes colores, incluso los más complejos y creaba nombres para los nuevos colores. En una ocasión, durante una actividad de dibujar y pintar a sus compañeros, un compañero de escuela le hizo una petición inesperada: “- ¿Me prestas el color piel?”.

A partir de ese momento, el pequeño protagonista comenzó a preguntarse cuál sería el color piel, pues no identificaba ese color. El niño pensó en muchos colores y descubrió con asombro que cada color de piel es hermoso, cada color tiene un motivo, cada color significa una persona, una forma de ser: el color de Ana, el de Onofre y el del resto de sus compañeros. Entonces esperó a que su compañero tomara el color que él no podía ver. Al elegir el color, su compañero pintó la piel de todos sus amigos de la clase con el mismo color. El protagonista de la narración también siguió dibujando y pintando, pero en su dibujo cada compañero tenía un color distinto, dejando *su obra viva y real* en el mural de la escuela. El libro ilustrado “¿Y la piel tiene color?” nos muestra la percepción de un niño que respeta y valora la diversidad de colores de piel de sus amigos y la necesidad de que esta percepción se discuta en espacios de aprendizaje como la escuela.

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

⁹ Linden (2018) trae la siguiente definición de los libros ilustrados: “Obras en las que la imagen es espacialmente preponderante con relación al texto, que, de hecho, puede estar ausente [en Brasil, es llamado de libro de imágenes]. Esto es, la narrativa se articula entre texto e imagen.”

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

El libro ilustrado que utilizamos en el círculo de lectura nos muestra algunas posibilidades para construir significados con los niños. (i) La portada del libro (Imagen 02) presenta un intercambio entre la imagen del texto visual (del pequeño protagonista pensando y a su alrededor lápices de diferentes colores) y el texto verbal propuesto para el título del libro “Y la piel tiene color?” en forma de burbuja de pensamiento. A partir de este texto multimodal, fue posible plantearles a los niños varias preguntas que condujeron el tema propuesto por la narrativa.

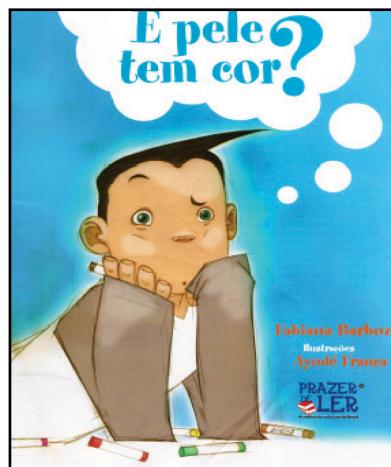


Imagen 01: Portada del libro

Fuente: Barboza & França (2012)

(ii) La secuencia de imágenes y textos (p. 4-10; Figura 03) se articulan para narrar al niño que amaba todos los colores, que amaba pintar e inventar nuevos nombres de colores. Basándose en esta secuencia de textos e imágenes, la narrativa propone el significado de la apreciación que tiene cada color en diferentes contextos y cómo el niño protagonista se sintió realizado viviendo entre esta diversidad de colores.



Imagen 02: El niño protagonista que amaba todos los colores

Fuente: Barboza e França (2012)

(iii) En la doble página (p. 11-12; Imagen 04), se presenta el dilema de la narración con la introducción de un nuevo personaje dibujado en una situación extraña para el protagonista: “¡Préstame el color piel!” –. Las imágenes de cuatro niños de diferentes colores (Ana, Onofre, Franco y Marlon), también abre la posibilidad de construir significados sobre una práctica antirracista.



Imagen 03: El niño no conocía un único color de piel

Fuente: Barboza e França (2012)

(iv) La narración finaliza con la exposición de las obras en la pared de la escuela (Imagen 05): se trata de la imagen de seis obras expuestas, el niño protagonista mirándolas (de espaldas al lector) y con texto escrito: “*Y el niño se dio cuenta de que su obra estaba viva y real*”. En este mural se puede observar que *solo una obra* presentaba a cuatro niños pintados de diferentes colores, por lo que se la califica de viva y real: en su diversidad y pluralidad cultural.

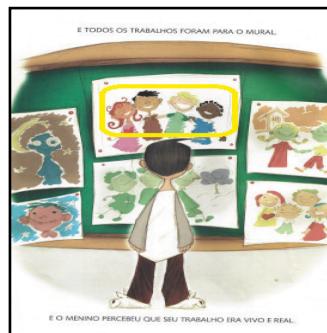


Imagen 04: El cierre de la narrativa

Fuente: Barboza e França (2012)

Al retomar la Pedagogía de las Multiliteracidades¹¹, con los cuatro procesos de aprendizaje: experimentar (lo conocido y lo nuevo), conceptualizar (nombrar y teorizar), analizar (funcional y críticamente) y aplicar (apropiadamente y creativamente), identificamos la posibilidad de aplicarla en el proceso de construcción de significados a partir del libro ilustrado “*¿Y la piel tiene color?*” como se muestra en la siguiente tabla:

¹¹ Propuesta por el Grupo Nueva Londres, en 1996, compuesto por Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels y Martin Nakata (CAZDEN et al., 2021) y posteriormente reelaborada por Cope y Kalantzis (2015).

LA PEDAGOGÍA DE LAS MULTILITERACIDADES Y EL LIBRO ILUSTRADO ¿Y la piel tiene color?

<p>Experimentar lo conocido</p> <p>Preguntas dialógicas que llevan a los niños a experimentar oralmente lo que ya saben sobre la diversidad cultural y étnica.</p>	<p>Experimentar lo nuevo</p> <p>La narrativa verbal-visual contada en voz alta del libro ilustrado “¿Y la piel tiene color?”</p>
<p>Conceptualizar (nombrando; teorizando)</p>	<p>Dirigir a los estudiantes a comprender cómo se crean los significados en el discurso multimodal del libro ilustrado.</p>
<p>Analizar (funcionalmente; críticamente)</p>	<p>Utilizando una “pedagogía reflexiva”: preguntas dialógicas y reflexivas sobre el libro ilustrado.</p>
<p>Aplicar (apropiadamente; creativamente)</p>	<p>Producciones de autorretratos y un juego virtual: aplicación y retextualización de autorretratos realizados por los niños para crear un juego virtual.</p>

Cuadro 02: Propuesta a partir de la pedagogía de las Multiliteracidades

Fuente: Basándose en Kalantzis; Cope y Pinheiro (2020); Lim, Cope y Kalantzis (2022)

5 LA PRÁCTICA EN ALFABETIZACIÓN, EN LAS MULTILITERACIDADES

● Conociendo la práctica situada

Antes del primer encuentro con los estudiantes del 1er año del Ciclo Primario, de la escuela seleccionada, el 09/11/2022, contactamos a la profesora de la clase y le proporcionamos un cuestionario para que respondiera y así poder tener una visión inicial de la práctica situada (perfil, repertorios de práctica docente, aprendizaje e intereses de los estudiantes). De ese modo, al estar en la clase, logramos preparar el taller teniendo en cuenta la cultura local de la escuela y de los niños; el aprendizaje disponible; intereses y conocimientos previos; las prácticas de literacidades y la acción didáctica desarrolladas en la clase (géneros, estrategias y *diseños* disponibles).

La escuela es una unidad educativa de Tiempo Completo (de 7:30 a.m. a 4:40 p.m.), funcionando con 12 aulas, desde Educación Infantil hasta Educación Primaria (lo que se extiende en Brasil hasta los 14 años), excepto Educación Infantil (0 a 4 años), que únicamente se imparte por la mañana. Estructuralmente, cuenta con espacios amplios y ventilados. Sin embargo, durante el tiempo de observación, la escuela se encontraba en procesos de reparación, por lo que algunos espacios estaban funcionando de manera improvisada, por ejemplo, algunas aulas y la biblioteca. La mayoría de los recursos tecnológicos disponibles se comparten entre los maestros y para utilizarlos es necesario reservar con antelación. El aula de la profesora, agente de literacidad, comunica sobre su concepción de educación y de lenguaje, pues en este espacio se observa un ambiente de alfabetización bastante significativo para el proceso de aprendizaje, organizado y diseñado para interactuar con los estudiantes y que ellos interactúen sistemáticamente con la lectura y la escritura.

En el desarrollo de la acción didáctica de la profesora, ella utiliza el texto como eje central para articular la alfabetización, en contexto con la literacidad en su plan de enseñanza, promoviendo y desarrollando habilidades de lectura, habla/escucha, producción escrita/semiótica y análisis lingüístico (Brasil, 2018). De manera que desarrolla la “competencia alfabetizadora” y la “competencia lectora”, ofreciendo la integración entre estos contextos en la práctica pedagógica (Albuquerque, 2007; Soares, 2022a/b). Veamos cómo se produjo la integración de las prácticas sociales de lectura y escritura.

Observaciones de clases de lenguajes

La clase tiene 25 alumnos matriculados, sin embargo, ese día solo asistieron 19, que estaban organizados en pupitres, en semicírculo. La maestra dividió la clase en dos momentos.

(i) Inicialmente, retomó el tema del día anterior, hablando con los niños sobre lo que habían logrado en esa clase. La maestra estaba desarrollando una secuencia de actividades con la obra literaria “La canasta de doña Maricota”, de Tatiana Belinky, para un contexto específico: el ensayo de una obra teatral que sería presentada en una Exposición Literaria organizada por la escuela, en la que cada clase haría una presentación acerca de un texto literario. Aún en esta secuencia, según los informes de la profesora, se desarrolló una acción didáctica interdisciplinaria, integrando áreas como Lengua Portuguesa (lectura; oralidad; análisis lingüístico - relación gráfica fonémica y esquema textual del libro ilustrado; y producción textual - retextualización del libro ilustrado en dramatización oral); Ciencias (alimentación saludable); y Arte (visual y teatral). En este punto, retomó el texto literario con el grupo, haciendo preguntas y explorando los significados. Los estudiantes adoptaron una postura activa (Bakhtin, 1997), respondiendo a su manera y exponiendo lo que sabían sobre la lectura. Al final, repasaron sus diálogos y el mediador mejoró el tono que cada personaje podía darle a la escena. Como algunos estudiantes estuvieron ausentes ese día, otros que habían memorizado el texto se involucraron y reemplazaron a sus compañeros ausentes.

(ii) Despues, la profesora introdujo el tema del Mundial de Qatar 2022 mencionando la fecha. Previamente, preparó un panel sobre el tema (con imágenes y el título) y exploró la oralidad a partir del conocimiento previo de los niños sobre el contenido (qué es, dónde se realizará el mundial, curiosidades, nombres de jugadores y funciones). Fue un momento muy enriquecedor para el desarrollo de la modalidad oral, el grupo presentó un amplio repertorio de conocimientos y una práctica de literacidad significativa. Fue posible identificar que hablar y escuchar es una rutina en el salón. Al finalizar la conversación, ella orientó a los niños hacia la reflexión sobre la relación entre el habla y la escritura, esto es lo que llamamos en el proceso de alfabetización, análisis entre el grafema y el fonema. El grupo tomó el papel de protagonista, la maestra llamó a algunos niños a la pizarra, para que escribieran los nombres de los jugadores de la selección brasileña tal como los conocían y entre algunas palabras, los llevó a reflexionar sobre el Sistema de escritura alfabético, justamente a partir de las palabras. Posteriormente, le entregó a cada estudiante una actividad impresa que contenía un texto expositivo, cuyo título era “¿En qué país se realizará el mundial de la FIFA?”, desarrollando, nuevamente la literacidad a través de tres prácticas de lectura: en silencio por parte de los estudiantes; en voz alta por parte de la profesora; y de manera compartida – pero, la docente indicaba quién leería el extracto. En ese momento, ella hacía una pausa, llamando la atención sobre algunos términos resaltados en el texto (producción de significado). Finalmente, la profesora retoma las especificidades de la alfabetización, con las estrategias que aún estaban en la hoja impresa (cortar y armar con letras móviles) el nombre del país anfitrión del mundial y pensar sobre el número de letras y sílabas, finales e iniciales (análisis grafema/ fonema), y un rompecabezas con letras y símbolos. La estrategia final fue la producción de texto visual (autorretrato).

- **El día del taller: ¿Y la piel tiene color?**

Para la planeación del taller, conversamos con la profesora de la clase para seleccionar el libro, le presentamos tres opciones de libros ilustrados desde la perspectiva de la diversidad cultural (BRASIL, 2018), y ella seleccionó el tema de los *tonos de piel*, pues era un problema ya observado por la maestra en la clase y que formaba parte de su planificación. A partir de este sondeo y desde la perspectiva teórica de la pedagogía de las multiliteracidades, organizamos nuestra experiencia en el taller siguiendo los movimientos pedagógicos de los conceptos de *Diseño* propuestos por Cazden *et al.* (2021, p. 47). En este marco, el concepto de *Diseño* destaca las relaciones entre los modos de significado recibidos (*Diseños Disponibles*), la transformación de estos modos mediante su uso híbrido e intertextual (*Diseño*) y su posterior estatus de lectura (*Rediseño*). A partir de estas conceptualizaciones, utilizamos algunos *diseños disponibles* en el taller: (i) **El libro ilustrado** “¿Y la piel tiene color?” - ampliación de las producciones de significado a medida que avanza la lectura, la observación y la escucha (*Diseño*). (ii) **Fotografías diversas** que capturan una variedad tonos de piel - producción de nuevos significados a partir de la conexión con la lectura del libro ilustrado (*Diseño*). (iii) **El autorretrato** y la participación activa en la creación de un **juego virtual** - construcción de nuevos significados y producción de autorretratos con la percepción de las marcas del mestizaje en la propia identidad de los niños (*Rediseño*).

Describiremos el desarrollo del taller a partir de la reelaboración de la pedagogía de las multiliteracidades (Cope; Kalantzis, 2015) y para fines didácticos subdividimos las etapas, pero reconocemos que se entrelazan en el transcurso de la experiencia.

En la tarde del 21 de noviembre de 2022, llegamos a la escuela, organizamos el material que habíamos traído (ordenador portátil, paneles, colores, etiquetas con los nombres de los niños, etc.) junto con lo que la escuela había puesto a disposición. Esperábamos la asistencia de todo el curso, pero esa tarde solo estaban presentes 15 niños. Los pupitres de la escuela estaban puestos en semicírculo, empezamos el taller a las 13:30 y realizamos la grabación de audio hasta el receso (15:00), además de las diversas fotografías que registraron este evento de literacidad.

Experimentando lo conocido / Experimentando lo nuevo

Comenzamos a conversar con los estudiantes a partir de varias imágenes de animales presentadas a través del videoproyector, realizando las siguientes preguntas: ¿Te gustan los animales? ¿Cuáles te gustan más? ¿Alguna vez has notado cómo están cubiertos? Los niños participaron activamente en este momento dialógico, con cada imagen de animal proyectada. Luego, formulamos nuevas preguntas y obtuvimos algunas respuestas como:

Profesora: - ¿Nuestra piel está cubierta como la de los animales?

Estudiantes: - No (respondieron en coro)

Alumnos 1 y 2: - Pero tiene pelo (dos estudiantes respondieron simultáneamente)

Profesora: - ¿Cómo está cubierto nuestro cuerpo?

Estudiantes: - Carne/Piel/Cuero/Grasa/Piel (varias voces resonaron con diferentes respuestas)

Profesora: - ¿Nuestras pieles tienen el mismo color?

Estudiantes: - No (respondieron en coro)

Los estudiantes, a partir de lo que ya sabían, expresaron que, al igual que los animales, los seres humanos tenemos diferentes colores de piel. Según Lim, Cope y Kalantzis (2022, p. 11), experimentar lo conocido implica que los estudiantes compartan los artefactos de sus mundos de vida en el aula, de esta manera, las preguntas orientadoras llevaron a los niños a experimentar lo que ya sabían sobre lo conocido acerca de la diversidad de tonos de piel, pensando en sí mismos, en sus características físicas y en sus orígenes étnicos. De este momento dialógico, pasamos a la siguiente etapa: *experimentar lo nuevo* (lectura del libro ilustrado “¿Y la piel tiene color?” - Imagen 05), un libro que, hasta ese momento, era desconocido para los niños. Estos procesos de conocimiento sugieren que [elaboremos] movimientos estratégicos entre un proceso de conocimiento y otro, aunque sin un orden necesario (Lim; Cope; Kalantzis, 2022).

Luego de varias preguntas y respuestas de los estudiantes, el momento de anticipar conocimientos previos fue fundamental para que los niños comenzaran a pensar más allá del texto ilustrado. Comenzamos a leer la historia en voz alta (visible en el videoproyector, pues teníamos solo una copia del libro impreso - Imagen 01). Comenzamos por explorar la portada del libro con varias preguntas. Veamos algunos registros de interacción de los estudiantes en este momento:

Profesora: ¿Qué ves en la portada del libro?

Estudiante 1: ¡El niño tiene el lápiz en la mano!

Estudiante 2: ¡Está pensando!

Profesora: (...) ¡Estás diciendo lo que está pensando! ¿Este chico de la portada está pensando en algo?

Varios estudiantes al unísono: ¡Sí!

Profesora: Oh, aquí hay una pregunta, un pensamiento... “¿Y la piel tiene color?”

Varios estudiantes al unísono: ¡Sí!

Estudiante 3: Ay pro, ¿por qué tiene el pelo así?

Profesora: Es un peinado moderno...

Los estudiantes participaron dinámicamente de los diálogos e identificaron inmediatamente que el niño de la historia estaba pensando en algo, más allá del detalle de tener un lápiz en la mano. Al responder a la pregunta “¿Y la piel tiene color?”, retomaron

algunas de las ideas expresadas en la prelectura: que la piel tiene color, pero no el mismo color - afirmación ratificada al final de la mediación del libro, cuando los niños mencionan la palabra prejuicio y expresan porqué les gustó mucho el final del texto.



Imagen 05: Círculo de lectura con el libro ilustrado

Fuente: Archivo de las profesoras investigadoras.

Conceptualizando y analizando

Mientras se contaba la historia, los estudiantes conversaban y participaban de forma dinámica en la lectura. A continuación, dejamos la transcripción de estas participaciones a partir de la lectura de las páginas 9 y 11 del libro ilustrado ¿Y la piel tiene color? (Imagen 06):



Imagen 06: Escenas del libro (p. 9 y 11)

Fuente: Barboza; França (2012)

Estudiante 1: - Pro, ahí hay colores brasileños.

Profesora: - ¿Qué es?

Alumno 1: - Amarillo y verde.

Maestra: - Y el otro color, ¿cuál es?

Estudiante 1: Rojo.

Profesora: - ¿Qué simboliza el rojo?

Estudiante 1: -Amor.

Estudiante 2: - China.

Profesora: - ¿Qué?

Estudiante 2: - China.

Profesora: - Ah, China, así es.

Profesora: - Y el compañero le dijo: - Préstame tu color piel.

Estudiante 2: -No es el color de la piel, no.

Profesora: - ¿Qué?

Estudiante 2: - No es el color de la piel.

Estudiante 3: -Es rosa claro.

Estudiante 2: - El color de piel no existe.

Estudiante 3: - Es rosa claro.

Profesora: - ¿Por qué rosa claro?

Estudiante 3: - Porque el color piel no existe y las personas tienen color de piel.

Estudiante 2: - Pueden tener otros colores también.

Estudiante 1: - Negro.

Estudiante 2: - Marrón.

Estudiante 3: -Beige

Estudiante 1: -Azul.

Con las respuestas anteriores, identificamos que los estudiantes tienen un repertorio fuera de lo común y rico al comparar el color rojo, contenido en el envase de pintura, con China, así como un sentido crítico respecto al llamado lápiz color piel (*No es color piel. / Es rosa claro. / El color piel no existe*). Para los alumnos, el color de piel rosa claro no existe, entonces, surge en la conversación la existencia de otros posibles colores para los tonos de piel. En estos múltiples lenguajes en juego, guiamos a los estudiantes a prestar atención a los significados en el discurso multimodal [conceptualizando] (LIM, COPE, KALANTZIS, 2022, p. 7), y a cómo el lenguaje verbal y visual se entrelazan en el proceso de construcción de significados en el libro ilustrado.

Este desarrollo *vivo y dinámico*, Lim, Cope y Kalantzis (2022, p.7) lo presentan como un enfoque inductivo [que] genera un mayor compromiso y propiedad en los estudiantes a medida que se embarcan en un trabajo epistemológico por sí mismos. En otras palabras, a través de preguntas dialógicas y reflexivas sobre el libro ilustrado, utilizamos una "pedagogía reflexiva" que combina el aprendizaje basado en la investigación y la enseñanza didáctica, en la que los profesores pueden diseñar el aprendizaje multimodal de la literacidad con los estudiantes: etapa de *análisis*.

Al final de la narración, les hicimos a los niños nuevas preguntas, entre ellas: - *¿Podemos saber si las personas son buenas o malas por el color de su piel? / - No. Así lo estás adivinando* (contestó un niño). En ese momento interviene la profesora de la clase y pregunta: - *¿Qué dijo la profé? - ¡Prejuicio!* (varios niños respondieron). En otro momento la docente pregunta: - *¿Qué fue lo que más te gustó del cuento?* Varios niños respondieron que les gustó el final, cuando el protagonista realizó un dibujo de sus amigos, uno de ellos afirmó: "*Porque dibujaba con otros colores*". Luego de esto, proyectamos varias imágenes de la fotógrafa brasileña Alana Santos, quien viaja por el mundo capturando diferentes colores de piel. En cada fotografía, los estudiantes tuvieron una reacción diferente y la participación del grupo fue dinámica, querían hablar, dar sus opiniones, sus impresiones, así, cuando mostramos el primer par de imágenes (Imagen 07), las respuestas fluyeron naturalmente.



Imagen 07: Fotografías de diferentes tonos de color de piel

Profesora: - ¿Qué ven aquí?

Estudiantes: - ¡Un bebé! (Varios niños respondieron)

Profesora: - ¿De qué color es el bebé?

Estudiante 1: - ¡Beige!

Profesora: - ¡Beige?

Estudiante 2: - ¡Blanco!

Profesora: - ¡El blanco es beige?

Estudiante 2: - ¡Blanco!

Estudiante 3: - ¡Ay, profe! ¡El bebé es muy blanco! ¡Parece que se ha pasado trigo!

Profesora: - Pero no ha utilizado trigo, ¡no! ¡Es su color! ¡Y esta niña de aquí?

Estudiante 1: - ¡Marrón!

Estudiante 2: - ¡Morena!

Estudiante 3: - ¡Negro!

Estudiante 4: - ¡Marrón claro!

Estudiante 5: - ¡Marrón oscuro!

Estudiante 6: - ¡Pelo rizado!

Profesora: - ¿Los colores aquí son similares o diferentes?

Estudiantes (en coro): - ¡Diferentes!

Profesora: - ¿Por qué las personas nacen con colores tan diferentes?

Estudiante 3: - ¡Porque Dios ha decidido! Oh, profe, ¿sabías que Dios creó a las personas de arcilla?

En seguida se debatió la cuestión sobre la genética, por ejemplo, si cada uno se parecía a su madre o a su padre. Los niños continuaron expresando sus ideas y trayendo a la conversación sus experiencias de vida, todo lo relacionado con el contexto en el que viven, incluidos los aspectos religiosos. Durante la exposición de cada fotografía y luego de la lectura del libro, los estudiantes identificaron y comentaron los diferentes colores de las personas, así como los discursos explorados en la historia. Este momento ofreció estímulos al pensamiento creativo, lógico y crítico, a través de la construcción y el fortalecimiento de la capacidad para comprender el mundo y darle un nuevo significado.

Esta propuesta discursiva, que surge del contexto escolar, presenta desarrollos en la cotidianidad de los niños: el discurso sobre la aceptación, el respeto hacia los demás, la diversidad y el mestizaje cultural de Brasil, que también son perspectivas exploradas en las multiliteracidades. Por ello, Teixeira y Litron (2012, p. 171) mencionan que las multiliteracidades se entienden no solo desde la perspectiva de la multimodalidad, sino también desde una perspectiva multicultural.

Teniendo en cuenta los colores de las etiquetas con los nombres de los alumnos, se formaron tres equipos para el juego. Esperábamos que, a partir de la narrativa, la experiencia de lectura contribuyera a la construcción de significado para los niños, por lo que, de manera lúdica, realizamos un cuestionario virtual a través de la plataforma *Wordwall*, para que pudieran explorar lo que habían comprendido. La BNCC (BRASIL, 2018) aborda aspectos similares al referirse a la lectura y la comprensión autónomas. Se realizó un círculo de conversación y los estudiantes se miraron en el espejo (Imagen 08), mientras preguntábamos: *¿De qué color es tu piel?* Esta actividad se desarrolló apuntando a la interdisciplinariedad con el campo de las Ciencias y lo que presenta la BNCC (BRASIL, 2018) sobre la necesidad de que los estudiantes reconozcan la diversidad física y comprendan el respeto a las diferencias. Después, los alumnos se dirigieron al centro del círculo para elegir un color que representara su tono de piel (Imagen 08), para ello, se dispusieron algunos colores que representan diferentes tonos de piel.



Imagen 08: ¿Cuál es tu color de piel?

Fuente: Archivo de las profesoras investigadoras

Cada estudiante recibió un cómic que luego pintó con el color que eligió como correspondiente a su color de piel. Colectivamente, se creó un gráfico con los posibles tonos de piel del curso (Imagen 9). En esta construcción colectiva, experimentamos no solo la ampliación de los significados relacionados con el reconocimiento de la identidad propia y de los otros, sino también la integración entre las asignaturas de lengua portuguesa y matemáticas, en la medida en que los estudiantes construyeron, leyeron y aprehendieron los datos expresados en el gráfico de columnas - BNCC (BRASIL, 2018)¹².



Imagen 9: Producción de gráfico con los posibles colores de piel de los estudiantes

Fuente: Archivo de las profesoras investigadoras

Aplicando

Luego de esta producción colectiva, se pintó el autorretrato (con el color elegido por los estudiantes - Imagen 10) y se creó el juego virtual (Imagen 11). Optamos por utilizar herramientas digitales para fomentar la interacción y la comprensión sobre temas tan complejos como el multiculturalismo, ya que el juego tecnológico utiliza imágenes, animaciones y la posibilidad de escribir los nombres de los estudiantes para agilizar actividades más complejas, dando una sensación real de autoría, además de ser un elemento que a los niños les gusta usar (según lo informado en el sondeo que respondió la maestra).

Del mismo modo, se buscaba que los estudiantes adoptaran una postura crítica, demostrando compromiso con el discurso cuestionador sobre las ideas representadas en la actividad, siendo impulsados a considerar otras perspectivas que podrían estar ausentes, suprimidas o ignoradas (Lim; Cope; Kalantzis, 2022, p. 12) en la creación de estos nuevos artefactos multimodales (*Aplicando*).

¹² Unidad temática: Probabilidad y estadística - Habilidad: (EF01MA21) Leer datos expresados en tablas y gráficos de columnas simples.

**Imagen 10:-** Producción del autorretrato

Fuente: archivo de las profesoras investigadoras

**Imagen 11:** Producción del juego virtual

Fuente: Archivo de las profesoras investigadoras

Por último, les ofrecimos a los estudiantes la oportunidad de pensar en su aprendizaje y en lo que han vivido de forma activa, para ello, realizamos algunas preguntas orientadoras. En este viaje dialógico escuchamos y bailamos la canción *Coloridos* (PERES; TATIT, 2014) y concluimos el taller con una reflexión sobre el tema y sobre la escritura de palabras, formulando nuevas preguntas que se llevó a la escritura en globos: amistad, cuidado, amor, cariño, respeto (Imagen 12).

**Imagen 12:** Cierre del taller

Fuente: Archivo de las profesoras investigadoras

6 CONCLUSIONES

Al final de toda la construcción, entendemos el libro ilustrado utilizado en nuestro taller como objeto de enseñanza (Cosson, 2010) y a partir de él, logramos trabajar posibilidades para la construcción de significados con la narrativa. Del mismo modo, pudimos abordar la alfabetización desde la perspectiva de la pedagogía de las multiliteracidades. En este sentido, además de centrarnos en el proceso de alfabetización, logramos traer situaciones para favorecer la reflexión en los estudiantes sobre la relación entre el habla y la escritura (escribiendo su nombre y palabras para crear una síntesis de la temática del taller). Con todo, pudimos conocer el concepto de pedagogía de las multiliteracidades, a través de las referencias al mundo que traía el texto: (i) exploramos la diversidad cultural (mestizaje de la cultura afrobrasileña) y la educación antirracista; (ii) ampliamos el sentido de criticidad de los niños, mostrando que no hay límite de edad para desarrollar prácticas de literacidad crítica; y finalmente, (iii) les ofrecemos a los estudiantes la oportunidad de ser agentes activos y productores de artefactos, con finalidad interlocutoria (*diseño*), basados en la multimodalidad y multimedia (juego virtual, *Wordwall*) para su creación.

Según Cosson (2010, p. 63), es gracias a este contexto que cualquier obra literaria, independientemente de su elaboración, puede transformarse en objeto de enseñanza de un determinado contenido. Por lo tanto, elegir el libro ilustrado nos ayudó a desarrollar una acción interdisciplinaria en materias como: lengua portuguesa (oralidad, lectura/escucha y comprensión, análisis lingüístico, producción escrita/multisemiótica), arte (producción de autorretratos), matemáticas (creación de síntesis a través de gráficos de columnas), historia (temática racismo, identidad) y ciencias (el uso de espejos - identificación y características físicas). Estas áreas forman parte de las competencias y habilidades de la BNCC (Brasil, 2018) que guían la base curricular del municipio de Cabo de Santo Agostinho, en Pernambuco (Brasil).

En síntesis, vemos un enorme potencial en el trabajo con la literatura en las clases de alfabetización desde la perspectiva de la pedagogía de las multiliteracidades, sabiendo que no agotamos las diversas posibilidades que el texto/libro puede promover. Como profesores que trabajamos en escuelas públicas de la educación primaria, notamos la falta de prácticas pedagógicas significativas desde la perspectiva destacada por el Grupo Nueva Londres (Cazden *et al.*, 2021); Cope y Kalantzis (2015); y específicamente para clases de alfabetización.

REFERENCIAS

- 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://leismunicipal.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.

CORRÊA, 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/humanidadeseinovacao/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=x8VNnyobJRo>. 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/dGn6dRF4VHzHQJyXHNSZNND/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2022

SANTOS, A. 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 manguebeat 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.

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.