

DESENVOLVENDO A PERCEPÇÃO MULTILETRADA NO CONTEXTO ESCOLAR DE UMA TURMA DE INFANTIL

DEVELOPING THE MULTILITERATE PERCEPTION IN THE SCHOOL CONTEXT OF A KINDERGARTEN CLASS

DESARROLLO DE LA PERCEPCIÓN MULTILINGÜE EN EL CONTEXTO ESCOLAR DE UNA CLASE DE JARDÍN DE INFANCIA

Ingrid Maciel de Sousa¹

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Sarah Sales Nogueira Pereira²

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Stephanny Mesquita e Silva³

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Resumo

Antes mesmo de adentrar a creche/escola, a criança já tem acesso ao universo dos multiletramentos. O trabalho apresenta um relato de experiência sobre a importância de desenvolver a percepção multiletrada no contexto escolar, ou seja, objetiva-se refletir sobre a inserção da Pedagogia dos Multiletramentos no ambiente escolar e sobre as suas possíveis contribuições no universo da Educação Infantil. O presente estudo abrange uma pesquisa qualitativa, com um estudo de caso em um Centro de Educação Infantil (CEI) do município de Fortaleza, em uma turma de Infantil II. Para a discussão e análise dos dados coletados, utilizou-se como *corpus* analítico os documentos norteadores do trabalho pedagógico na rede municipal, dentre eles a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), utilizando como referencial teórico autores que pesquisam sobre os multiletramentos, como Rojo (2012). Conclui-se que uma prática pedagógica voltada aos multiletramentos perpassa a compreensão docente da criança como sujeito de aprendizagem.

Palavras-chave: Multiletramentos; Educação Infantil; Prática Docente.

¹ Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atualmente é bolsista do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID), tendo como orientador de área Prof. Dr. Antonio Luiz Oliveira Barreto. Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: ingrid.maciel@aluno.uece.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8392476973351526>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4506-588X>.

² Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: sarah.pereira@aluno.uece.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0758513224869716>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9566-6871>.

³ Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: stephanny.mesquita@aluno.uece.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7268660507323050>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7991-7601>.

Abstract

Even before entering daycare/school, children already have access to the world of multiliteracies. This paper presents an experiential account of the importance of developing multiliterate perception in the school context, aiming to reflect the integration of Multiliteracy Pedagogy in the school environment and its potential contributions to Early Childhood Education. This study encompasses qualitative research, with a case study conducted in a Child Education Center (CEI) in the city of Fortaleza, in a class of Infant II. For the discussion and analysis of the collected data, the guiding documents of pedagogical work in the municipal network were used as an analytical framework, including the National Common Curricular Base (BNCC), with theoretical references from authors researching multiliteracies, such as Rojo (2012). It is concluded that a pedagogical practice focused on multiliteracies goes beyond the teacher's understanding of the child as a learning subject.

Keywords: Multiliteracies; Early Childhood Education; Teaching Practice.

Resumen

Incluso antes de entrar en la guardería/escuela, los niños ya tienen acceso al universo del multilingüismo. Este trabajo presenta un relato de experiencia sobre la importancia de desarrollar la percepción multilingüe en el contexto escolar, es decir, pretende reflexionar sobre la inclusión de la Pedagogía de las Multiliteracias en el ambiente escolar y sus posibles contribuciones al universo de la Educación Infantil. Se trata de una investigación cualitativa, con estudio de caso en un Centro de Educación Infantil (CEI) del municipio de Fortaleza, en una clase de Infantil II. Para la discusión y el análisis de los datos recogidos, se utilizaron como corpus analítico los documentos orientadores del trabajo pedagógico en la red municipal, incluyendo la Base Curricular Nacional Común (BNCC), teniendo como referencia teórica autores que investigan el multiaprendizaje, como Rojo (2012). Se concluye que una práctica pedagógica orientada al plurilingüismo se basa en la comprensión del niño como sujeto de aprendizaje por parte del docente.

Palabras claves: Multilingüismo; Educación Infantil; Práctica docente.

INTRODUÇÃO

Em setembro de 1994, um grupo de pesquisadores autônomos The New London Group ou Grupo de Nova Londres (GNL), composto por dez autores dos Estados Unidos, Austrália e Reino Unido, reuniram-se na cidade de Nova Londres, localizada nos Estados Unidos, para discutir aspectos relacionados ao futuro que se projetava numa sociedade em expansão tecnológica e cultural.

A partir disso, o GNL apresentou ao mundo a Teoria dos Multiletramentos como uma abordagem direcionada à escola, principal agência de letramento, a fim de que esta preparasse os jovens para um novo futuro que se desenhava diante das mudanças sociais, decorrentes das tecnologias e da diversidade cultural e linguística.

Nesse contexto, a Pedagogia dos Multiletramentos surgiu como resposta às crescentes transformações de ordem tecnológica, cultural e linguística que estavam ligadas às mudanças profissionais, cívicas e pessoais, resultando no manifesto *The Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures* ou A Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais (GNL, 1996).

Portanto, as mudanças na sociedade e nas formas de comunicação apontam novos



caminhos para o ensino, uma vez que as necessidades de aprendizagem já não são mais as mesmas, tendo em vista que a sociedade contemporânea está inserida em um cenário de novos hábitos e valores e, principalmente, de novas formas de interação (real e virtual). É de acordo com essas transformações que surge a Teoria dos Multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2000).

A escolha do termo multiletramentos é incentivada, de acordo com Cope e Kalantzis (2000), pela multiplicidade de canais de comunicação e a grande diversidade cultural e linguística. Segundo os autores, o termo envolve maneiras de representação que variam de acordo com a cultura e o contexto, sendo mais amplas que apenas a língua.

Segundo eles, os novos meios de comunicação estão reformando a maneira como usamos a linguagem, sendo o significado construído de modo cada vez mais multimodal. Discutem, também, a necessidade de “negociar diferenças todos os dias, em nossas comunidades locais e em nossas vidas profissionais e comunitárias, cada vez mais globalmente interconectadas”, como uma consequência do aumento da diversidade local e da conectividade global (Cope; Kalantzis, 2000, p. 6).

A Pedagogia dos Multiletramentos tem uma visão de mente na qual o conhecimento humano é embutido em contextos sociais, culturais e materiais, e seu conhecimento é desenvolvido como parte de um processo de interações colaborativas com outros de diferentes habilidades, contextos e perspectivas que fazem parte de uma mesma comunidade (Cope; Kalantzis, 2000).

Na atualidade, nos deparamos com o prefixo “multi” carregado de muitos significados e isso faz parte das características das sociedades globalizadas, suas multiplicidades e multiculturalidades:

As sociedades contemporâneas são heterogêneas, compostas por diferentes grupos humanos, interesses contrapostos, classes e identidades culturais em conflito. Vivemos em sociedades nas quais os diferentes estão quase que permanentemente em contato. Os diferentes são obrigados ao encontro e à convivência. E são assim também as escolas. As ideias multiculturalistas discutem como podemos entender e até resolver os problemas gerados pela heterogeneidade cultural, política, religiosa, étnica, racial, comportamental, econômica, já que teremos que conviver de alguma maneira (Praxedes, 2004, n./p.).

Portanto, a Pedagogia dos Multiletramentos visa o desenvolvimento da capacidade de agência na construção de sentidos, com sensibilidade para as diferenças, mudanças e inovações, o que a torna uma pedagogia mais “produtiva, relevante, inovadora, criativa e capaz de transformar a vida” (Cope; Kalantzis, 2013, p. 2).

Nesse cenário, considera-se que, antes mesmo de adentrar a creche/escola, a



criança já tem acesso ao universo dos multiletramentos. Desse modo, entende-se que o ambiente escolar deve acolher o aluno no seu processo de ensino-aprendizagem, pois todo e qualquer conhecimento que a criança traz ajuda a desenvolver outras habilidades e competências.

Nessa perspectiva, tem-se que os componentes da Pedagogia dos Multiletramentos apontam para um ensino-aprendizagem em que os alunos são protagonistas do seu próprio conhecimento, permitindo que estes alcancem, duplamente, os objetivos de aprendizagem do campo do letramento: evoluindo no acesso à linguagem do trabalho, do poder e da comunidade e fomentando o engajamento crítico necessário para projetar seu futuro social, alcançando sucesso por meio de trabalhos realizadores. Vieira (2007, p. 24) afirma que:

Pressionado pelas mudanças, o letramento hoje não se refere, apenas, às habilidades de leitura e de escrita. O letramento típico da pós-modernidade agrega ao texto escrito inúmeros recursos gráficos, cores e, principalmente, imagens. Passa a exigir do sujeito letrado habilidades interpretativas básicas que devem atender às necessidades da vida diária, como as exigidas pelos locais de trabalho do mundo contemporâneo.

Nesse sentido, durante o processo de alfabetização e letramento, é necessário privilegiar as diversas experiências voltadas a ver, ler, interpretar, comunicar e sentir o que nos rodeia. Deve-se valorizar o que a criança traz de conhecimento de mundo e inseri-la nas experiências educativas para a construção de saberes significativos:

As educadoras precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham. O universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O que se sabem e como sabem independentemente da escola (Freire, 2022, p. 99).

Desse modo, a riqueza de experiências socioculturais apresentadas às crianças é da ordem do letramento e, mais atualmente, com o universo digital, dos multiletramentos. Segundo Roxane Rojo (2012), os multiletramentos estão associados à multiplicidade cultural e à multiplicidade semiótica de construção dos textos. Nesse contexto, tem-se que, no processo de ensino e aprendizagem, é preciso levar em conta os aspectos coletivos e individuais de aprendizagem e os multiletramentos conseguem suprir essas duas necessidades.

Rojo (2012, p. 23) ressalta que os multiletramentos “são interativos; mais que isso, colaborativos”, ou seja, promovem a curiosidade e a proatividade dos alunos, permitem que eles trabalhem de forma coletiva e possibilita que aprendam de maneira mais atrativa, pois o acesso ao conhecimento pode acontecer de diversas maneiras, nos mais variados suportes, como, por exemplo, vídeos, ilustrações, histórias etc., tornando-o mais



democrático em relação às habilidades de aprendizagem.

Dessa forma, com o entendimento de que nem todas as crianças possuem as mesmas condições proporcionadas na Educação Infantil, em relação ao contexto sociocultural a que pertencem, faz-se necessário proporcioná-las os mais variados métodos de leitura e de escrita, aliadas às outras linguagens, como a plástica, a visual, a corporal, a musical e teatral, as quais são intrínsecas à Educação Infantil.

No que se refere a outras formas de comunicação, Kress e van Leeuwen (1996, 2006) consideram que toda forma de comunicação é multimodal, porque nos contextos sociais concretos, ou seja, nas práticas sociais com o objetivo de se comunicar, as pessoas se utilizam de formas de comunicação em que diversos modos semióticos se integram.

Nesse sentido, com o objetivo de desenvolver a percepção multiletrada no contexto escolar, realizou-se uma visita a um Centro de Educação Infantil (CEI) do município de Fortaleza. Nessa visita observou-se a rotina de um dia inteiro de uma turma de Infantil II, na qual oportunizou-se um diálogo relevante com a professora regente. As crianças mostraram entusiasmo e participação desde o momento que chegaram. Além disso, houve oportunidades para brincar com panelinhas e momentos de roda de conversa.

MÉTODO OU METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2010), percorre o caminho entre o pensamento teórico e a situação prática. Compreende-se que o estudo qualitativo “é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (Lüdke; André, 1986, p. 18).

Nesse sentido, defende-se que o termo “pesquisa qualitativa” não seja utilizado de forma tão ampla e genérica, mas que sejam utilizadas denominações mais precisas para identificar o tipo de pesquisa, como: etnográfica, estudo de caso, participante, pesquisa-ação e outros que parecem associados à abordagem qualitativa (André, 1995).

Uma pesquisa qualitativa, conforme Bogdan e Biklen (1994) e Macedo (2006) é aquela em que a fonte de dados se torna o próprio ambiente, nesse caso, a sala de referência de uma turma de Infantil II, em que os dados foram coletados no ambiente natural no contato direto do investigador com o contexto. Dessa forma, estudou-se a realidade, indo ao campo ver para compreender de forma situada e contextualizada o objeto pesquisado.

Para construir o *corpus* do estudo, coletou-se informações, por meio da observação



participante, junto às crianças e à professora da Educação Infantil, na qual foi realizada observação diária das atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Para isso, utilizou-se de vários dispositivos, tais como: gravações, entrevistas, vídeos, registros e observação direta. Os sujeitos dessa pesquisa foram constituídos por 20 crianças da Educação Infantil, na faixa etária de 2 a 3 anos de idade, de uma turma de infantil II, bem como pela professora da referida turma.

Neste trabalho, para responder à problemática abordada e atender à temática em estudo, organizou-se uma entrevista aberta, em diálogos com a professora da Educação Infantil, além de um diário de bordo, no qual registraram-se as observações *in loco* e as imagens das crianças nas práticas pedagógicas desenvolvidas por todo o período de observação.

Após a coleta das informações, realizou-se a interpretação e a análise de todo o material, considerando o que dizem as pesquisas, os teóricos, as ações da professora da turma de Infantil II e as estratégias utilizadas para trabalhar as múltiplas linguagens com as crianças, ou seja, como todos os envolvidos que experienciaram essas práticas.

Ressalta-se que as filmagens e fotos foram feitas somente para respaldar os estudos, mas não serão utilizadas para fins de divulgação, senão para analisar e refletir sobre a importância de desenvolver a percepção multiletrada no contexto escolar e suas possíveis contribuições no universo da Educação Infantil.

Nesse contexto, constatou-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora regente têm o objetivo de desenvolver habilidades de percepção multiletrada, tendo em vista que a sala de referência tem um ambiente propício para que a criança faça parte desse universo multiletrado, pois há exposição de fotos de vivências das crianças, calendário, cardápio, estante com livros, lista de nomes, chamada, poemas, contação de histórias, parlendas, cantigas de roda, vídeos, entre outras ações.

Nesse cenário, foi possível observar o envolvimento das crianças nas atividades desenvolvidas, explorando e fazendo perguntas, ou seja, notou-se que as crianças demonstraram interesse ao experimentar as diversas formas de linguagem. Logo, percebeu-se a importância de permitir que as crianças explorem livremente, seguindo suas curiosidades individuais. Por meio das atividades, as crianças puderam expandir sua compreensão das letras e linguagens para o desenvolvimento das suas habilidades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De início, foi possível observar que as crianças já estão envolvidas e inseridas no



universo dos múltiplos letramentos, desde o momento que antecede a entrada no CEI. O cotidiano na instituição corrobora esse processo, pois, já na entrada, encontra-se um espaço na parede com diversas fotos de vivências das crianças, acessíveis a elas; frases como “seja bem-vindo!”; lista com os nomes das crianças que estão matriculadas do berçário ao Infantil III; diversas atividades produzidas pelas crianças, também acessíveis a elas, e um painel com avisos e comunicados.

Na sala de referência, observaram-se diversas possibilidades de ações que contemplam o multiletramento, como, por exemplo, um calendário feito pelas próprias crianças com o suporte da professora; uma estante de livros ao alcance das crianças; o momento da chamada, que é feito com fichas que contêm o nome e foto das crianças; roda de conversa; momento de contação de história; painéis com textos escritos e imagens; o cardápio.

Nessa perspectiva, a criança interage, aprende, busca novos saberes, constrói a realidade e, portanto, dá sentido ao viver, a partir da sua relação social com o outro, e essa prática é permeada pela linguagem. Desse modo, as práticas sociais pela linguagem e as práticas sociais interativas são responsáveis pela construção da linguagem. De acordo com Bakhtin (2016), o homem não nasce só com um organismo biológico abstrato, ele nasce em um meio social e, em meio à interação discursiva entre os sujeitos, acontece a comunicação, a aprendizagem.

Nesse contexto, tem-se que a prática da comunicação se dá via relação pedagógica, em que o diálogo da educadora e do(a) educando(a) forma sujeitos e constitui conhecimentos; uma aprendizagem positiva integral, uma vez que o diálogo entre os interlocutores circunstancia a cidadania, de forma que primeiro há o diálogo entre ambos, depois acontece o ensino e a aprendizagem.

Face ao exposto, percebe-se que a comunicação ocorre por meio dos gêneros do discurso. Esses gêneros estão no dia a dia dos falantes, resultando em formas-padrão estáveis de enunciado, determinadas socio-historicamente. O gênero está ligado a uma origem cultural, com aspectos sociais relacionados ao espaço e ao tempo. Cada gênero é apropriado à sua especificidade, com sua finalidade discursiva, correspondendo ao seu determinado estilo. Segundo Bakhtin (2016), esses gêneros podem ser divididos em dois grupos: primários e secundários.

Os primários se definem nas situações comunicativas cotidianas, espontâneas e informais. Os secundários aparecem em situações comunicativas mais complexas, como os enunciados técnicos e as teses científicas, por exemplo. Tanto os gêneros primários



quanto os secundários são compostos por enunciados verbais. O que os diferencia é o nível de complexidade em que se apresentam.

Portanto, a aquisição da linguagem dá forma ao pensamento e reorganiza as funções psicológicas da criança, sua atenção, memória e imaginação:

O termo multiletramento surge, então, para apontar não só a diversidade das práticas letradas, mas a multiplicidade cultural das populações, a diversidade cultural de produção e circulação dos textos e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos, a diversidade de linguagens que os constituem (Rojo, 2012, p. 12-13).

Contudo, é relevante proporcionar às crianças os mais variados métodos de leitura e escrita, aliadas às outras linguagens como: a visual, musical, corporal, que são fundamentais na Educação Infantil. Observou-se, também, que as crianças se demonstraram participativas e interativas a todo momento, desde o momento da chegada, momento esse em que foram recebidas com música; brinquedos não estruturados diversos (carretéis, tubos de linha têxtil, tampinhas de garrafa, caixotes, blocos de madeira); panelinhas e roda de conversa.

Ademais, mostraram-se atentas e envolvidas no momento da contação de história no momento da chamada, dizendo os nomes das crianças que estavam presentes e ausentes; na roda de conversa; cantando as músicas; fazendo o calendário.

A teoria da multimodalidade, como a desenvolvida por Kress e van Leeuwen (1996; 2006) sugere que a comunicação não se limita apenas à linguagem escrita ou falada, mas também inclui diversos modos de representação, como imagens, gestos, música, cor, layout visual, entre outros.

Foi possível observar, ainda, alguns recursos utilizados, como: diversos livros de literatura; calendário; fichas com os nomes e fotos das crianças; painéis com textos escritos e imagens; músicas; vídeos; agenda das crianças; papéis e riscantes; comunicados; avisos; cardápios; listas; identificação de salas.

Esses recursos podem ser usados para transmitir informações, criar um ambiente acolhedor, facilitar a aprendizagem e engajar as crianças de maneira mais eficaz, reconhecendo que as pessoas respondem a diferentes modos de representação de maneiras variadas.

Destaca-se que as estratégias de ensino utilizadas pela professora para trabalhar as múltiplas linguagens iniciam-se desde o momento da chegada, quando são oferecidas às crianças opções de brincadeiras ao som de música, cantando e conversando com elas; leitura de histórias, poesias, textos e parlendas; a leitura espontânea das crianças dos livros



que têm acesso; os registros que fazem no calendário; a observação das fichas com os nomes das crianças; a confecção de um cartão de aniversário; o contato e a observação de painéis com imagens e textos nos espaços internos e externos à sala de referência; o cardápio; a lista de nomes e o preenchimento da agenda.

Além disso, na sala de inovação e tecnologia, observou-se um ambiente com um contexto de tecnologias diversificadas: mídias digitais, construção, natureza e sustentabilidade; arte e grafismo:

A Sala de Inovação e Tecnologias na Educação Infantil é um espaço de referência na unidade escolar, organizado em contextos de tecnologias diversificadas, e objetiva apoiar o desenvolvimento e o interesse das crianças, a partir de um currículo para a primeira infância, fundamentado nos documentos que regem a Educação Infantil (Brasil, 2009; 2017; Ceará, 2019; Fortaleza, 2020), os quais apresentam um currículo que parte das experiências das crianças, considerando que elas são ricas de potencialidades, criativas e ativas e que se expressam através de suas múltiplas linguagens (Fortaleza, 2020, p. 7).

Percebeu-se que essa sala de inovação e tecnologia tem uma concepção fundamentada nos direitos das crianças, como: conhecer-se, explorar, brincar, expressar, participar e conviver, tendo como eixos norteadores a brincadeira e as interações. Dessa forma, essa sala é considerada um ambiente propício para que as crianças possam criar, recriar, construir suas teorias provisórias, levantar hipóteses, construir relações e culturas, brincar, explorar, interagir e vivenciar outras possibilidades (Fortaleza, 2020).

Primordialmente, a implantação dos multiletramentos nas práticas de leitura em sala promove ao professor diferentes perspectivas de atuação, como também metodologias mais inclusivas com as quais possa alcançar todos os alunos em sala. Dessa forma, por que trabalhar com multiletramentos?

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (novos letramentos), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho) (Rojo; Moura, 2012, p. 8).

Entende-se, então, que os multiletramentos dão voz a diversos sujeitos na escola, permitindo que se expressem e sejam ouvidos. O professor inicia seu trabalho a partir das culturas de referência de cada aluno, valorizando suas formas de expressão e linguagem.



Isso promove outros letramentos ao respeitar a diversidade de textos e discursos presentes no ambiente escolar, podendo incluir textos escritos, histórias orais, músicas, expressões culturais entre outros.

É importante valorizar essas diferentes formas de expressão, tornando o ambiente educacional mais inclusivo e relevante para os alunos, ao mesmo tempo em que respeita e promove suas identidades culturais e experiências individuais. Segundo Freire (2022), a educação deveria passar necessariamente pelo reconhecimento da identidade cultural do aluno, sendo o diálogo a base de seu método. O conteúdo deveria estar de acordo com a realidade cultural do educando e com a qualidade da educação, medida pelo potencial de transformação do mundo.

Nessa perspectiva, a BNCC dispõe que o multiletramento tem o compromisso de potencializar, por meio da área de Linguagem e suas Tecnologias, a atuação “voltada a possibilitar uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens” (BNCC, 2018, p. 481). Ademais, o multiletramento inclusive está presente nas tecnologias, como afirma Santos (2007, p. 151):

A comunicação eletrônica está presente na vida de nossos jovens já há bastante tempo. Para essa menina, nascida no final do século XX, ligar um computador, desenvolver sites, conversar na rede, expressar-se através de blogs, fotoblogs, enviar e-mails ou participar de fóruns é algo absolutamente corriqueiro.

Ressalta-se a importância de que seja uma ferramenta usada de forma equilibrada e com propósito educacional para maximizar seus benefícios na educação, ao mesmo tempo em que são abordados os desafios e preocupações relacionados ao seu uso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência oportunizou refletir que o primeiro desafio é compreender o conceito. Entender que os multiletramentos estão, ou podem estar, presentes na vida das pessoas que vivem em culturas letradas, em que a informação é transmitida por meio da escrita, exemplos, em livros, jornais, revistas e em conteúdos digitais. Já a cultura não letrada é aquela em que a informação é transmitida oralmente, como, por exemplo, por meio de histórias, mitos, músicas e poesias.

A distinção entre as duas culturas nem sempre é clara, pois muitas culturas são híbridas, incorporando elementos de ambas as formas de expressão. Além disso, a introdução da escrita em uma sociedade não necessariamente elimina ou diminui a importância das tradições orais.



Um segundo desafio é a concepção de criança. Se a professora concebe a criança como ativa, capaz, cocriadora da cultura, protagonista da aprendizagem e desenvolvimento, então pode agir de modo que sua prática cotidiana oportunize às crianças situações, experiências em que elas, na vivência do cotidiano, envolvam-se com a cultura escrita, oral, musical, literária, percebendo a funcionalidade na vida. Além disso, percebeu-se que o desafio do recurso material é o mais simples de ser superado, pois nos centros urbanos isso é farto, e as instituições, mesmo com poucos recursos financeiros, sempre dispõem de material.

Nesse contexto, como o currículo da Educação Infantil é o cotidiano das crianças, foi possível observar que o trabalho com os multiletramentos pode ser feito nos mais variados momentos em que elas permanecem na instituição. Desde a chegada, quando são ofertadas opções de brincadeiras ao som de música, quando se canta com elas, quando se conversa, se leem histórias, poesias e textos, quando elas leem espontaneamente os livros a que têm acesso, ao observarem coisas escritas como o nome da turma e os nomes das crianças, os registros que são feitos no calendário, um cartão de aniversário, o contato e a observação de painéis com imagens e textos nos espaços internos e externos à sala de referência, o cardápio, a lista de nomes e o preenchimento da agenda.

São muitas as oportunidades de ações que contemplam os multiletramentos ao longo da jornada das crianças, que fazem parte desse mundo letrado e vão se apropriando ao participarem desses momentos. Diante disso, percebe-se que os multiletramentos privilegiam as diversas experiências voltadas a ver, ler, interpretar, comunicar e sentir o mundo, aliadas ao uso das diversas linguagens das novas tecnologias de informação e comunicação.

As mudanças tecnológicas ocorrem em ritmo acelerado e têm implicações profundas no contexto escolar, pois a capacidade de integrar eficazmente a tecnologia na educação e preparar os alunos são desafios cruciais que educadores e instituições enfrentam. Nesse sentido, tem-se que a “Pedagogia do Multiletramento deve partir das práticas situadas dos alunos, que fazem parte dos seus interesses, repertórios e modos de vida” (Rojo, 2010, p. 12). Ou seja, a criança passa a ser sujeito de sua aprendizagem, transformando-se em criadora de sentido.

Diante do exposto, percebe-se o quanto é importante a creche/escola proporcionar diferentes suportes e gêneros textuais, incorporando significativamente o uso das tecnologias digitais, fomentando nos alunos e professores habilidades de ler, escrever e expressar-se por meio delas, pois elas criam possibilidades de expressão e comunicação.



Em outras palavras, a creche/escola deve proporcionar às crianças viver em um ambiente cada vez mais multiletrado, ampliando o exercício da cidadania e, conseqüentemente, a interação cultural e social.

Dessa maneira, ao inserir os multiletramentos para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, a creche/escola está privilegiando a construção do conhecimento, o aprendizado significativo, interdisciplinar e humanista. Tornando, assim, o ensino mais criativo, estimulando o interesse pela aprendizagem.

De acordo com a BNCC (2018, p. 481), reafirma-se o compromisso de potencializar, por meio da área de Linguagem e suas Tecnologias, a atuação “voltada a possibilitar uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens”.

Em virtude disso, ressalta-se que a abordagem de multiletramento está em consonância com os preceitos da BNCC de preparar o educando para a vida social e profissional e o pleno exercício da cidadania, de ampliar a utilização das novas tecnologias no aprendizado e, ainda, corrobora os ideais democráticos e de inclusão defendidos pelo documento.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas (SP): Papyrus, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 164p.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sári. **Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. 336p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5/2009, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, dez. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental**. Fortaleza: SEDUC, 2019.
- COPE, Bill. KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: new literacies, new learning. *In*: HAWKINS, M. R. (ed.). **Framing Languages and Literacies: socially situated views and perspectives**. New York: Routledge, 2013, p. 105-135.
- COPE, Bill. KALANTZIS, Mary. (ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000. 364p.



- FORTALEZA, Secretaria Municipal de Educação. **Orientações para as práticas pedagógicas nas salas de inovação e tecnologia nas Unidades de Educação Infantil de Fortaleza**. SME/PMF. Fortaleza, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- GRUPO DE NOVA LONDRES. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**, Spring, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London, New York: Routledge, [1996], 2006. 312p.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas Ciências Humanas e na educação**. 2. ed. Salvador. EDUFBA, 2006.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- PRAXEDES, Walter. A diversidade humana na escola: reconhecimento, multiculturalismo e tolerância. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 42, 2004. Disponível em: www.espacoacademico.com.br. Acesso em 05 ago. 2023.
- ROJO, R. Alfabetismo (s), letramento (s), multiletramento (s): desafios contemporâneos à educação de adultos. In: COSTA, R. P.; CALHAU, S. (org.) **E uma educação pro povo, tem?** Rio de Janeiro: Caetés, 2010.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANTOS, Else Martins dos. Chat: E agora? Novas Regras - Nova Escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale Autêntica, 2007, p. 151- 183.
- VIEIRA, Josenia Antunes *et al.* **Reflexões sobre a língua portuguesa**. Uma abordagem multimodal. Petrópolis: Vozes, 2007. 152p.

Artigo recebido em: 24 de outubro de 2023

Aceito para publicação em: 20 de fevereiro de 2024

Manuscript received on: October 24, 2023

Accepted for publication on: February 20, 2024

Endereço para contato: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação/FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Universitário, Manaus, CEP: 69067-005, Manaus/AM, Brasil

