

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Vanessa Russo Braz Neri

MULTILETRAMENTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

**São Caetano do Sul – SP
2025**

VANESSA RUSSO BRAZ NERI

MULTILETRAMENTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade

**São Caetano do Sul – SP
2025**

FICHA CATALOGRÁFICA

NERI, Vanessa Russo Braz.

Multiletramentos no contexto da educação infantil / Vanessa Russo Braz Neri – São Caetano do Sul – USCS, 2025.
129 p.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade.
Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado em Educação, 2025.

1. Multiletramentos. 2. Sequência Didática. 3. Educação Infantil. 4. Tecnologia. 5. Literatura.

I. Andrade, Maria de Fatima Ramos. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título

Financiamento: Não se aplica.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestora do Programa de Pós-graduação em Educação
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em ____/__/____ pela Banca

Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade (USCS)

Profa. Dra. Silvia Moço Aparício (USCS)

Profa. Dra. Rosalia Maria Netto Prados (CEETEPS)

Dedico este trabalho às minhas colegas de profissão, incansáveis na busca por estratégias que transformem o aprendizado das crianças, pois acreditam no poder da educação.

AGRADECIMENTOS

Esta formação representa a conquista de um objetivo alcançado com imenso esforço e dedicação. Meu primeiro e mais profundo agradecimento a Deus, por me guiar e proteger a cada passo e decisão ao longo dessa jornada.

Sou imensamente grata ao meu amado marido e companheiro. Ele foi meu porto seguro em todas as etapas do curso, oferecendo apoio incondicional e assumindo prontamente os cuidados com nossos filhos e os afazeres da casa, permitindo que eu me dedicasse integralmente às pesquisas.

Aos meus familiares – mãe, pai, sogra e sogro – minha gratidão por estarem sempre presentes, cuidando dos meus filhos nos momentos em que precisei conciliar as aulas com períodos de viagens a trabalho do meu marido.

À minha orientadora, agradeço por sua persistência incansável e por sua presença constante em todas as fases do curso, orientando e direcionando cada passo até a conclusão bem-sucedida do trabalho.

Aos meus amigos e companheiros de jornada, um obrigado especial pela parceria, pelo apoio mútuo, pela troca de informações e caronas, e por compartilharem comigo tanto os momentos de desafio quanto as grandes alegrias.

Por fim, minha gratidão à Prefeitura de Santo André pela oportunidade de realização da pesquisa e a toda a equipe gestora da EMEIEF Arquiteto Estevão de Faria Ribeiro pelo acolhimento caloroso. Destaco, com carinho, a parceria inestimável que construí com a professora Eliane, que levarei para toda a vida.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

(Paulo Freire)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar as contribuições da Pedagogia dos Multiletramentos à Educação Infantil, em uma escola do município de Santo André. A metodologia adotada foi intervencionista colaborativa, de abordagem qualitativa. A fundamentação teórica que orientou o estudo pautou-se principalmente nas contribuições de Roxane Rojo e pesquisadores do chamado grupo de Genebra, especialmente Joaquim Dolz e Bernard Schenewly. Com relação à primeira, adotou-se a perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, que envolve a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica de constituição de textos na contemporaneidade. No que tange à segunda, considerou-se a sequência didática como estratégia de ensino que organiza o processo de aprendizagem de forma flexível e estruturada, possibilitando que o professor se ajuste às necessidades e contextos dos alunos. Ademais, a investigação se apoiou nas orientações dos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e a Proposta Curricular para a Educação Infantil, que orientam o desenvolvimento de habilidades diversificadas, associadas ao uso de tecnologias. Partindo de tal referencial, desenvolveu-se, com a professora colaboradora, uma sequência didática com uso de textos multimodais e analisaram-se as contribuições desse trabalho para a aprendizagem no segmento em foco. O exame dos dados obtidos nesse processo revelou avanços significativos na aprendizagem das crianças, evidenciando a importância de integrar a Pedagogia dos Multiletramentos à prática pedagógica desde a Educação Infantil, como forma de atender às exigências do contexto educacional atual e de preparar as crianças para os desafios contemporâneos. Além disso, foi possível constatar as contribuições desse processo para o desenvolvimento profissional das professoras — a pesquisadora e a colaboradora — que, diante do desafio de constituir parceria ao longo do planejamento e desenvolvimento de uma sequência didática não estabelecida previamente, precisaram rever suas práticas e conceitos ao longo do processo. Como produto educacional resultante da pesquisa, tenciona-se elaborar um *e-book* com práticas para inserção da Pedagogia dos Multiletramentos para a educação infantil.

Palavras-chave: multiletramentos; sequência didática; educação infantil; tecnologia; literatura.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the contributions of the Pedagogy of Multiliteracies within the context of Early Childhood Education, conducted in a school located in the municipality of Santo André. Methodologically, a qualitative approach characterized as collaborative interventionist was adopted. The theoretical framework underpinning this study primarily drew upon the contributions of Roxane Rojo and Joaquim Dolz. With regard to the former, the perspective of the Pedagogy of Multiliteracies was employed, which emphasizes cultural multiplicity and semiotic multiplicity as constitutive elements of texts in contemporary society. Concerning the latter, the didactic sequence was considered as a pedagogical strategy for the flexible yet structured organization of the learning process, enabling educators to adapt to the specific needs and contexts of their students. Furthermore, the investigation was informed by the guidelines of official educational documents, including the National Common Core Curriculum for Early Childhood Education (BNCC-EI), the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI), and the Curriculum Proposal for Early Childhood Education, which advocate for the development of diverse skills associated with the integration of technologies. Based on this theoretical and methodological framework, a didactic sequence incorporating multimodal texts was developed in collaboration with a classroom teacher. The subsequent analysis focused on identifying the contributions of this intervention to the learning process within the targeted educational segment. The examination of the collected data revealed significant advancements in children's learning, underscoring the importance of integrating the Pedagogy of Multiliteracies into pedagogical practice from Early Childhood Education onwards as a means of addressing the demands of the current educational landscape and preparing children for contemporary challenges. Moreover, the positive impact of this process on the professional development of the research participants – the principal investigator and the collaborating teacher – was evident. Faced with the task of establishing an effective partnership throughout the planning and implementation of a previously unestablished didactic sequence, both researchers were prompted to re-evaluate their pedagogical practices and concepts throughout the research trajectory. As an educational outcome of this research, the intention is to develop an e-book containing pedagogical practices for the incorporation of the Pedagogy of Multiliteracies in Early Childhood Education.

Keywords: multiliteracies; didactic sequence; early childhood education; technology; literature.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultados da busca	23
Quadro 2 - Organização dos encontros	72

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa dos multiletramentos	35
Figura 2 - Uso de nuvens.....	38
Figura 3 - Sequência didática	68
Figura 4 - A escola.....	69
Figura 5 - Confecção do autorretrato.....	75
Figura 6 - Autorretratos.....	77
Figura 7 - Capa do livro “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!”	81
Figura 8 - Momento da história em meio digital	82
Figura 9 - Entrevista.....	84
Figura 10 - Momento entrevistas	88
Figura 11 - - Infográficos – Tony Itinerários.....	90
Figura 12 - <i>Selfies</i>	93
Figura 13 - Capa do livro “Sapo Comilão”	95
Figura 14 - Produções de comidas preferidas.....	97
Figura 15 - Pesquisando a origem do nome	99
Figura 16 - Capa do livro “Isso não é brinquedo”	100
Figura 17 - Confecção de brinquedos	102
Figura 18 - Capa do livro “ A cor de Caroline”	103
Figura 19 - História em vídeo	105
Figura 20 - Contando a história por meio de fantoches	106
Figura 21 - Crianças brincando com fantoches, sem inferências	107
Figura 22 - Crianças observando as imagens.....	107
Figura 23 - Imagens expostas no varal	110
Figura 24 - Fotografias das produções das crianças	112
Figura 25 - Roda de conversa	113
Figura 26 - Análise das produções individuais	113
Figura 27 - <i>E-book</i> em formato de vídeo	114
Figura 28 - Ambiente organizado	115
Figura 29 - Apresentação do livro físico	117

SUMÁRIO

MEMORIAL	15
INTRODUÇÃO	19
2 PESQUISAS CORRELATAS	23
2.1 Procedimentos de busca e síntese dos achados	23
2.2 Algumas considerações do que encontramos em todas as bases pesquisadas	32
3 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS	34
3.1 Por que Pedagogia dos Multiletramentos?	34
3.2 Alfabetização, letramento e a Pedagogia dos Multiletramentos	39
4 CONCEITOS DE CRIANÇA, DE INFÂNCIA, DE EDUCAÇÃO INFANTIL E AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS	50
4.1 Conceito de criança e infância.....	50
4.2 A criança e a escola de Educação Infantil	52
4.3 Aprendizagem da criança	57
5 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	65
5.1 A escolha do método da pesquisa.....	65
5.2 Procedimentos metodológicos da pesquisa	66
5.3 O contexto da pesquisa	68
5.4 Conhecendo a professora-colaboradora.....	69
6 PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ELABORAÇÃO, EXECUÇÃO E ANÁLISE DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	71
6.1 O estabelecimento do trabalho colaborativo.....	71
6.2 Apresentação da situação e produção inicial.....	72
6.3 Módulo 1: Quem sou eu?	80
6.4 Módulo 2: Preferências e características	84
6.5 Módulo 3: Linha do tempo	89
6.6 Módulo 4: Minha comida preferida	95
6.7 Módulo 5: A origem do meu nome	98
6.8 Módulo 6: O faz-de-conta dos brinquedos	100

6.9 Módulo 7: Reconto de uma história	103
6.10 Módulo 8: É possível ler imagens?	107
6.11 Produção final	111
7 PRODUTO	118
8 CONCLUSÃO	119
REFERÊNCIAS	122

MEMORIAL

Meu nome é Vanessa e, neste momento, faço um breve relato de minha trajetória profissional e acadêmica. De modo geral, foram momentos decisivos, de impasse, porém de muitas vitórias. Sempre gostei muito de escrever, estudar, brincar de escritório e de ser professora.

Nasci em 1977, na cidade de Santo André, filha única de Sonia e Enivaldo. Apesar de não ter irmãos, minha trajetória nunca foi fácil. Meus pais sempre me ensinaram a lutar para vencer os desafios, e minhas conquistas sempre demandaram muito esforço.

Nos primeiros anos da infância, somente meu pai trabalhava, e pagávamos aluguel em um imóvel simples, na cidade de Santo André, até que conseguimos comprar uma pequena casa em Mauá, quando tinha oito anos de idade.

A adaptação na escola foi bem intensa porque sempre fui bastante tímida. Ao completar onze anos, a rede escolar comunicou que eu seria transferida para o período noturno, pois necessitariam ampliar as vagas nos anos iniciais. Assustados, meus pais buscaram um colégio particular no qual pudesse continuar estudando no período matutino. Assim, fui transferida para o Colégio Humberto de Campos, onde concluí o Ensino Fundamental e o Médio — este último na modalidade de curso técnico profissionalizante em Secretariado, visto que, na época, era possível optar entre o Ensino Médio normal regular e o ensino técnico.

Aos 15 anos, comecei a fazer estágio em nível técnico e, logo ao concluir o curso, iniciei a graduação em Secretariado Executivo Bilingue na Universidade Metodista de São Paulo. Ao longo de todo o curso fiz estágio — na ocasião, por falta de regulamentação, era possível ter essa experiência, exceto no primeiro ano, uma vez que era muito difícil conseguir uma vaga — e, nessa trajetória, passei por três empresas.

Prestes a finalizar o segundo semestre, meu pai ficou desempregado, e apenas o salário que eu recebia não era suficiente para pagar o curso e o combustível. Entretanto, por acaso do destino, consegui outro estágio remunerado e pude continuar os estudos, atuando em uma empresa renomada.

Finda a graduação, levei quase seis meses para conseguir o primeiro emprego efetivo: um momento de muita felicidade e realização. Estava com vinte e um anos,

formada, com um bom emprego — no qual permaneci por oito anos — e cursando uma pós-graduação em Gestão Empresarial.

Aos vinte e sete anos, casei-me e constitui minha família, tendo dois filhos. Quando o primogênito nasceu, eu já havia saído do emprego e, com uma amiga, realizei o sonho de ser empresária, montando uma loja de roupas. Sem experiência, o negócio não deu certo e, bem quando o segundo filho nasceu, estava endividada, saindo dessa parceria.

Sempre tive muito apoio de meu marido, e, então, surgiu o desejo de fazer Pedagogia, já que, ao levar Gustavo à escola, ficava um tempo conversando com as professoras e ajudando-as. Vale lembrar que a instituição era bem pequena e simples, na qual fortaleci minha vontade de iniciar a segunda graduação.

Ao efetuar a matrícula, meu filho mais novo, à época um bebê de menos de dois anos, adoeceu e foi hospitalizado. Por essa razão, quis desistir do curso, porém meu marido não permitiu, dizendo que eu conseguiria. Nesse período, meu filho precisou fazer cinco cirurgias, e quase enlouqueci, pois, além das preocupações, precisava estudar e seguir em frente, e isso me dava forças.

Depois de formada, iniciei minha trajetória na Educação, galgando degrau por degrau. No começo, fui ser professora eventual, cada dia em uma sala de aula diferente, na Educação Infantil. Embora gostasse muito, preferia as crianças de 3 a 5 anos. Com o incentivo de uma amiga, fiz minha primeira pós-graduação em Educação Especial com ênfase em deficiência intelectual, e iniciei um trabalho valioso como contratada da rede estadual de São Paulo. Recebi muito apoio e reconhecimento das famílias, visto que atuava com dedicação, paciência e muito carinho, acolhendo tanto as crianças quanto as famílias, por serem importantes nessa troca de informação.

Algum tempo depois, fui aprovada no concurso da Prefeitura de São Caetano do Sul e, em busca do sonho de ser efetiva, deixei o Estado, iniciando na Educação Infantil. Aprendi muito nessa rede, pela qual tenho muito carinho. Em 2022, fui convocada no concurso da Prefeitura de Santo André e, em busca de novos ideais, assumi as aulas. Logo no início, passei por novas experiências, atuando na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Ambos os segmentos me cativaram, porém minha paixão pela Educação Infantil é inexplicável.

Atualmente, dou aula para uma turma com crianças de quatro anos, e a pureza delas me conquista. Acredito que tenho um instinto natural para as escutas ativas,

prezando pelas falas infantis e potencializando-as. Assim, procuro partir dos comentários dos pequenos, articulando-os a histórias, atividades, rodas de conversa etc. Vale lembrar que eles demonstram bastante carinho, pois, diariamente, ao chegarem à escola, recebo-os de braços abertos e com um sorriso no rosto. Diante disso, todos correm para me abraçar.

A meu ver, a Educação Infantil é aconchego, carinho, atenção, dedicação, escuta. Ademais, é repleta de histórias. Por essa razão, considero-me realizada e aconselho todas as pessoas a correrem atrás de seus sonhos e conquistarem seus ideais, sem pensar que é tarde.

Nos últimos anos, na rede em que atuo, fui designada para lecionar no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Apesar de possuir formação em nível de pós-graduação em alfabetização e letramento, considerei esse novo desafio com grande responsabilidade.

O processo de alfabetização é minucioso e exige do docente não apenas dedicação e atenção, mas também constante estudo e preparo. É necessário aliar o conhecimento técnico às necessidades específicas de cada criança, considerando seus desejos e particularidades. No entanto, à medida que os alunos avançam na construção do conhecimento, esse percurso, inicialmente desafiados, transforma-se em uma experiência profundamente gratificante e de realização profissional.

Por acreditar que a formação é um processo contínuo, que acompanha o docente ao longo de toda sua trajetória profissional, decidi iniciar o mestrado profissional em Educação. Busquei, com isso, práticas e estratégias alinhadas ao cotidiano das crianças na Educação Infantil, considerando que, desde muito cedo, elas estão inseridas em um contexto permeado por tecnologias e por um mundo letrado repleto de informações, o que representa um desafio constante para os professores.

Foi nesse cenário, e após diversas pesquisas, que surgiu meu interesse pela Pedagogia dos Multiletramentos, um tema contemporâneo, já presente no universo da alfabetização, mas ainda recente e pouco explorado na Educação Infantil. Encontrar relatos e práticas concretas voltadas a essa abordagem para essa etapa específica ainda é um desafio.

À medida que me aprofundava no estudo de estratégias para aplicar os Multiletramentos na Educação Infantil, mais me encantava com o tema. Compreendi,

então, que essa pedagogia se constrói por meio das tecnologias, da diversidade cultural e dos múltiplos gêneros textuais, integrados às linguagens infantis – visuais, orais, corporais – que refletem as formas como as crianças aprendem e se expressam.

Nesse processo, a criança é constantemente participante e protagonista de sua aprendizagem, o que torna o contexto mais significativo para ela. Apesar de serem crianças bem pequenas, chegam à escola com muitos conhecimentos. Quando o professor propõe práticas intencionais, planejadas com sensibilidade e cuidado, elas produzem, criam e exploram o ambiente, utilizando-se das múltiplas linguagens presentes em seu entorno.

Esta pesquisa, que agora se concretiza, é fruto desse processo de ampliação de saberes. Ao longo da investigação, houve necessidade de repensar e renovar minhas práticas, buscando estratégias sensíveis, criativas e conectadas à realidade das crianças, contribuindo para uma postura mais reflexiva, investigativa e aberta às transformações que a docência exige. Espero assim, que ela possa contribuir com outros colegas, ampliando horizontes e inspirando novas investigações.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como temática a Pedagogia dos Multiletramentos e a Educação Infantil. Mais especificamente, investigamos as contribuições da Pedagogia dos Multiletramentos para a Educação Infantil na contemporaneidade, considerando a inserção da criança num mundo letrado, permeado por diversas formas de linguagens.

Roxane Rojo tem desenvolvido pesquisas no Brasil sobre leitura e escrita no contexto das mídias digitais. Dentre suas inúmeras publicações, destacamos “Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social” (2009), “Multiletramentos na escola” (2012), “Escola Conectada: os Multiletramentos e as TICs” (2013), “Hipermmodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos” (2015) e “Letramentos, mídias, linguagens” (2019). Em linhas gerais, elas vão ao encontro do tema aqui contemplado.

O conceito de multiletramentos, segundo Rojo (2012), está relacionado à multiplicidade cultural e semiótica de textos. Assim, o foco recai sobre o ensino da língua e se liga ao letramento, considerando-se o mundo das comunicações em ambientes escolares. Nesse sentido, duas temáticas contribuíram para o surgimento do termo: a multiplicidade de canais e meios de comunicação, bem como a crescente relevância da diversidade cultural e linguística.

Para Rojo e Moura (2019, p. 20), multiletramentos é:

um conceito bifronte: aponta, a um só tempo, para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita etc.).

Ao evocarmos a Pedagogia dos Multiletramentos na Educação Infantil, apoiadas especialmente nos estudos de Rojo (2019, 2013, 2012), devemos ressaltar que ela consiste em um movimento educacional desenvolvido pelo Grupo de Nova Londres (*New London Group*) — GNL — no período de 1995 e 1996. Trata-se de uma pedagogia baseada na contemporaneidade, com foco na educação linguística, que entende os multiletramentos como a incorporação e a valorização de gêneros textuais multimodais nos conteúdos pedagógicos, adequando a realidade escolar às demandas da sociedade moderna e globalizada. Para tal, é necessário o

aperfeiçoamento dos professores, por meio de formação continuada, a fim de estarem preparados para essa nova concepção.

Partindo de tais premissas, vale lembrar que a Pedagogia dos Multiletramentos deveria estar presente ao longo de toda a educação básica, sendo igualmente importante na Educação Infantil, uma vez que a tecnologia tem impulsionado o mundo nas últimas décadas. Por essa razão, foi preciso ampliar o conceito de letramento também com relação às formas de se comunicar, interpretando e produzindo informações por diversos meios. Ademais, tal processo deve começar o mais cedo possível, pois a criança, desde o nascimento, está exposta a um mundo multiletrado.

Nesse percurso, a Pedagogia dos Multiletramentos é uma aliada, oportunizando o aprendizado e a interação em uma experiência pluralista, atrelada, por sua vez, ao pensamento crítico, à resolução de problemas e à capacidade de compreender diversas perspectivas e modos de pensar. Logo, por intermédio de tal Pedagogia, que considera a variedade de formas de transmitir e receber informações, as crianças se tornam preparadas para essa diversidade sociocultural, cultural e linguística, que exige muito mais do que a alfabetização e o letramento nas abordagens tradicionais, baseadas na linguagem.

Diante do exposto, neste estudo, respondemos à seguinte questão: Como a Pedagogia dos Multiletramentos pode contribuir no contexto da Educação Infantil? A partir de tal problematização, estabelecemos, como objetivo geral: Investigar as contribuições da pedagogia dos multiletramentos no contexto da Educação Infantil.

Com relação aos objetivos específicos, eles foram assim definidos:

- Analisar estudos que tratam das contribuições da pedagogia dos multiletramentos no contexto da Educação Infantil;
- Identificar documentos oficiais — Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil e Proposta Curricular para Educação Infantil — no que tange à temática da Pedagogia dos Multiletramentos na Educação Infantil;
- Planejar, executar e analisar, com a professora regente, estratégias que contribuem para a Pedagogia dos Multiletramentos na Educação Infantil;

Elaborar material de apoio para a inserção da Pedagogia dos Multiletramentos no contexto da Educação Infantil.

Visando à consecução de tais objetivos, a investigação seguiu algumas etapas, sendo a primeira delas o levantamento de estudos correlatos em três bases de dados:

Banco de Teses e Dissertações da Capes, Portal de Periódicos Capes (Cape) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Na segunda etapa, realizamos uma análise documental, a partir dos documentos oficiais que tratam da Educação Infantil, com foco na temática da Pedagogia dos Multiletramentos. O momento foi de grande relevância, uma vez que a pesquisa se caracteriza como qualitativa. Desse modo, o exame do material contribuiu não só para complementar informações obtidas por outras técnicas, mas também para desvelar aspectos novos do tema (Lüdke; André, 1986).

Na terceira etapa, realizamos uma pesquisa intervencionista, que contou com a elaboração e a execução de atividades focadas na pedagogia dos multiletramentos. Esse tipo de investigação envolve estudos elaborados com a finalidade de resolver problemas identificados na sociedade em que se insere o pesquisador. Na pesquisa de campo, utilizamos, como dispositivo de ensino, o modelo de sequência didática, na perspectiva de Dolz e Schneuwly (2004).

Acerca da abordagem intervencionista, segundo Damiani (2013), ela envolve o planejamento e a implementação de interferências — ou seja, mudanças e inovações pedagógicas, com a finalidade de produzir avanços e melhorias no processo de aprendizagem dos participantes —, seguidas de avaliações nos efeitos por elas ocasionados. É válido lembrar que as pesquisas de intervenção pedagógica são de natureza aplicada, voltadas para a resolução de problema práticos, considerando o conhecimento científico, ou seja, produzindo resultados que possam ser usados na prática.

Quanto aos procedimentos técnicos, destacam-se: a pesquisa documental, isto é, a análise bibliográfica, desenvolvida com base em material já elaborado, como livros e artigos científicos. Segundo André (2013), ela constitui uma técnica eficiente de abordagem de dados qualitativos, no sentido de complementar informações obtidas por outras técnicas, assim como de descobrir novos aspectos de um tema ou problema. Em nosso estudo, consideramos documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”, além de leis, regulamentos, memorandos, biografias, estatísticas, arquivos escolares etc. (Phillips, 1974, p. 187). Com relação à elaboração e execução da sequência didática, utilizamos os seguintes procedimentos de coleta de dados: gravação, materiais produzidos pela pesquisadora e pelos estudantes, fotografias, anotações etc.

Resumidamente, as temáticas abordadas no estudo empreendido, estão divididas em eixos. São eles:

- 1º eixo: conceito de multiletramentos e múltiplas linguagens.
- 2º eixo: conceito de criança, infância e Educação Infantil;

A presente dissertação está organizada em oito seções, a partir desta introdução, que figura como a primeira delas. Na segunda seção, apresentamos as pesquisas correlatas, selecionadas por meio de buscas em bases de dados.

Na terceira seção, tratamos de um conceito caro à nossa investigação, mais precisamente o de multiletramentos, correlacionando-o à Pedagogia dos Multiletramentos, bem como aos conceitos de alfabetização e letramento. Na quarta seção, ocupamo-nos dos conceitos de criança, de infância, de Educação Infantil e de múltiplas linguagens.

Na quinta seção, discorremos sobre os procedimentos metodológicos que orientam a pesquisa e, na sexta seção, abordamos a temática da Pedagogia dos Multiletramentos no contexto da Educação Infantil por meio da elaboração, execução e análise de uma sequência didática.

Já na sétima seção, trazemos informações relacionadas ao produto elaborado a partir da pesquisa realizada. E, para concluir, na oitava seção, tecemos as considerações finais acerca do percurso investigativo empreendido.

2 PESQUISAS CORRELATAS

Com o objetivo de aprofundar nossa compreensão acerca da temática estudada por outros autores e no intuito de verificar se há relações entre os trabalhos encontrados, realizamos uma busca em três bases de dados: na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de Teses e Dissertações Capes e no Portal de Periódicos Capes. Os resultados dessa busca por pesquisas correlatas são o foco da presente seção.

2.1 Procedimentos de busca e síntese dos achados

Partimos da temática “Multiletramentos e Educação Infantil”, utilizando os seguintes descritores: “Multiletramentos” AND “Educação” “AND” “Infantil”, no período de 2015 até 2022. Identificamos ao todo, 13 estudos. Após leitura e análise dos títulos e resumos, foram selecionadas 07 pesquisas, por terem aproximação com nosso tema. No quadro 1, arrolamos o que foi encontrado.

Quadro 1 - Resultados da busca

Autor / Instituição / Ano	Título do trabalho
Wagno da Silva Santos Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFMT) / 2019 Dissertação	Pedagogia dos multiletramentos na formação continuada de professores de educação infantil em uma escola municipal de Uberaba-MG
Andressa Bernardo da Silva, Universidade Estadual Paulista (UNESP) 2018 Dissertação	Indicadores para usos de objetos lúdicos: instrumentos para multiletramentos em creches
Ariosvalda Santana Ribeiro Santos Universidade Federal da Bahia (UFB) / 2016 Dissertação	Alfabetização, letramento e multiletramentos na educação infantil: práticas possíveis?
Ana Carolina Vieira de Brito Colégio Pedro II 2017 Dissertação	Imagens que contam: A Pedagogia dos Multiletramentos na Educação Infantil
Danielle Daiane Reis Universidade de Brasília (UNB) 2021 Dissertação	Cultura Escrita na Educação Infantil: perspectivas e abordagens na produção

Samanta Malta Pereira da Silva Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) 2015 Dissertação	Aprender brincando em língua estrangeira: Uma perspectiva dos multiletramentos na educação infantil
Pedro Henrique Gomes Ribeiro Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP) 2022 Dissertação	Entre a tradição e a inovação na sala de aula: Práticas de Multiletramento em contextos de educação de educação bilingue no Brasil.

Fonte: Elaboração própria.

A dissertação de Santos (2019), desenvolvida na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, aborda a temática da valorização da pedagogia dos multiletramentos desde a primeira infância, em virtude do processo de globalização, relacionado ao desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Mais especificamente, o pesquisador se propôs a investigar quais as contribuições da pedagogia dos multiletramentos na Educação Infantil e qual o papel da formação continuada de professores diante da ascensão dessa pedagogia.

Tratou-se de um estudo qualitativo, realizado em uma escola pública municipal de Educação Infantil, que contou com 14 participantes, distribuídos entre o Maternal III (3 anos), o Pré-escolar I (4 anos) e o Pré-escolar II (5 anos). Para a coleta de dados, utilizaram-se o questionário semiestruturado e as oficinas em grupo com os professores.

O autor concluiu que a pedagogia dos multiletramentos ainda é considerada uma temática nova, pouco praticada na Educação Infantil e necessita de políticas públicas de formação continuada de docentes. Além disso, salientou que essa pedagogia não deve ser vista como um caminho para resolver todos os conflitos educacionais, mas como uma aliada para tornar as práticas docentes atrativas, permitindo a exposição do conteúdo de forma crítica e reflexiva, por meio de recursos multimodais cotidianos que favoreçam a compreensão do contexto. Por fim, o pesquisador enfatizou a urgência na realização de estudos que tratem da temática como caminho para ampliar o trabalho com multiletramentos no contexto da Educação Infantil.

A dissertação de Silva (2018), por sua vez, partiu do pressuposto de que a creche ainda é vista como assistencialista, portanto, muitos ainda acreditam que não se fazem necessárias a formação continuada de professores, tampouco as práticas planejadas. Porém, segundo a autora, a creche não deve ser assistencialista, e as

práticas precisam ser planejadas, realizadas e avaliadas com vistas ao pleno desenvolvimento integral das crianças de 0 a 3 anos. Ainda de acordo com a pesquisadora, essa faixa etária corresponde a uma fase concreta, objetiva e manipulatória, na qual a criança, ao utilizar um objeto, o torna lúdico, possibilitando construções mentais, representações, associações e generalizações a partir do ato concreto de uma exploração dos elementos do meio.

Assim, procurou-se responder à seguinte pergunta: Quais características dos objetos lúdicos permitem a elaboração de indicadores que orientem os usos nas práticas de multiletramentos na creche? Quanto a isso, conclui-se que o termo multiletramentos advém da ampliação de práticas de letramento e, embora se tenha detectado a presença de material suficiente para a prática na creche — tais como livros, documentos, estudos —, os professores não tinham, muitas vezes, conhecimentos para a construção de atividades multiletradas.

Segundo a pesquisadora, o processo de letramento social é imprescindível para o desenvolvimento infantil em todas as etapas. Assim sendo, também é papel da creche prover vivência à criança, mediante elementos diversos de cultura, que contribuirão para seu desenvolvimento por toda a vida. Ademais, esse espaço, por não estar desvinculado dos demais anos escolares, apresenta requisitos para a alfabetização no Ensino Fundamental.

Silva (2018) pretendia que sua pesquisa fosse um diferencial, no sentido de contribuir para a melhoria do trabalho realizado na faixa etária em estudo. Ademais, vale ressaltar que os indicadores formulados não foram aplicados e validados quanto às suas implicações práticas em creche por falta de tempo hábil.

Já na dissertação de Santos (2016), tencionou-se responder à questão: Como as crianças do Grupo 05 da Educação Infantil se apropriam da lectoescrita, através das práticas de alfabetização, letramento e multiletramentos? Partindo de tal indagação, fez-se uma analogia com a educação praticada na infância da autora: uma educação tradicional, bancária, segundo a qual as crianças não eram vistas como seres históricos e construtores do processo.

Além disso, de acordo com a pesquisadora, na atualidade, a educação das crianças pequenas demanda a construção de práticas pedagógicas mais significativas e engajadas nas dinâmicas socioculturais. Entretanto, ainda há resistência por parte dos docentes em iniciar o processo de alfabetização e multiletramentos dessa faixa etária, pois acredita-se que ele pode acontecer de forma mecânica e sem significado.

Todavia, trata-se de processos indissociáveis e que podem ser incluídos em diversos contextos, como uma simples rotina ou uma roda de conversa, na qual as crianças têm a oportunidade de expor seus saberes e construir conhecimentos de mundo, mediadas pelo professor, que, com uma escuta sensível, proporcionará a introdução delas mundo letrado, tornando o processo de aprendizagem significativo, motivador e desafiador.

Ainda na visão da autora, mesmo diante desse contexto, as educadoras pesquisadas mostraram resistência ao processo de alfabetização na Educação Infantil, mantendo-se presas ao cumprimento do planejamento e de atividades do cotidiano, alegando que o processo de alfabetização deverá ser iniciado no Ensino Fundamental. Diante disso, reitera-se que alfabetizar e letrar devem permear todos os segmentos de ensino, por meio de atividades propostas com tal finalidade. Logo, as crianças não devem ser impedidas de acesso à leitura e a escrita, o que contribuirá para o desenvolvimento de habilidades para se tornarem indivíduos sociais. Por exemplo, em uma simples proposta de musicalização, elas já estão sendo integradas à linguagem e ao movimento e, conseqüentemente, inseridas nos multiletramentos, em decorrência da variedade de interações entre textos impressos, visuais e auditivos. Vale lembrar que linguagens, músicas, artes visuais, símbolos matemáticos, brincadeiras, blocos ou computadores são sistemas semióticos dos quais as crianças fazem uso e que, na verdade, se configuram como multiletramentos. Assim, a pesquisa intentou compreender que o processo de alfabetização e letramento deveria estar associado a uma proposta coerente e adequada à contemporaneidade.

A pesquisadora concluiu que esse processo de alfabetização e multiletramentos não descaracteriza a Educação Infantil, cabendo ao professor a mediação do processo, no sentido de favorecer a promoção do conhecimento e apropriação da aprendizagem. Além do mais, deve coexistir com a ludicidade, despertando a curiosidade, a criticidade e a imaginação infantis.

No concernente à dissertação de Brito (2017), realizada no Colégio Pedro II, ela teve como principal temática o uso de imagens como instrumento de letramento na Educação Infantil, por meio da Pedagogia dos Multiletramentos. De início, a pesquisadora fez uma retrospectiva histórica dos conceitos de infância e criança; e posteriormente, abordou as perspectivas da Pedagogia dos Multiletramentos de Rojo (2012) e os conceitos de letramento de Soares (1998).

O trabalho visou a debater os multiletramentos na Educação Infantil, mediante

práticas visuais de letramento, desenvolvendo atividades pedagógicas com gêneros multimodais que favorecessem a promoção do letramento em tela. Assim, questionava-se de que maneira se podem promover multiletramentos na Educação Infantil — Maternal I — por meio de práticas multimodais.

Como produto, a autora propôs a criação de um caderno de atividades baseado na pedagogia em foco. O processo de elaboração partiu da premissa de indicar caminhos para a criação de materiais que estimulassem o desenvolvimento do letramento visual, da imaginação e da criatividade no segmento em questão, sendo útil às professoras e às crianças. Para tanto, 86 discentes participaram com a função de narradores, sendo a imagem o principal elemento para estimular a criação das histórias. Do mesmo modo, foram coletadas opiniões de educadores da unidade pesquisada, por intermédio de questionário conectado à análise das atividades por eles desenvolvidas, com foco na apreciação do planejamento, a fim de saber se a proposta era relevante e útil para os que teriam contato com o material construído.

A autora constatou que, com a valorização da prática docente e os trabalhos realizados em seu cotidiano, o campo teórico e o campo prático sempre caminharão juntos. Ademais, ao disponibilizar o produto, esperava-se o emprego da teoria em favor da formação de sujeitos mais autônomos, crítico e criativos, aliando o letramento visual e a contação de histórias às outras linguagens em prol do bom desenvolvimento infantil.

No que concerne à dissertação de Reis (2021), apresentada à Universidade de Brasília, ela teve por objetivo compreender os modos de aproximação e participação das crianças na cultura escrita, no contexto da Educação Infantil. Para tanto, realizou-se uma discussão a respeito dos conceitos de infância, criança e Educação Infantil, bem como das possíveis mediações no período de transição dessa etapa para o Ensino Fundamental, evidenciando pressupostos para pensar os multiletramentos como um caminho para ampliar a participação das crianças na cultura escrita.

A pesquisadora buscou analisar a singularidade das relações entre crianças e cultura escrita, além de suas implicações para a prática pedagógica no segmento em questão, buscando compreender os modos de aproximação e participação infantil nessa cultura e nessa etapa educacional. Assim, partiu-se do conceito de criança como sujeito histórico e de direitos, que produz cultura e nela se constitui, vista como protagonista em seu processo de aprendizagem, desenvolvimento e vivência escolar. Baseada em tais premissas, surgiu a reflexão sobre as práticas de leitura e escrita

na Educação Infantil, que vai ao encontro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Após análise de dissertações e documentos, deram-se os primeiros passos da pesquisa de campo, suspensa em razão da pandemia de covid-19. Na sequência, elaborou-se um projeto de implementação, a partir das discussões levantadas no trabalho e nos documentos consultados, apresentando-se uma revisão de literatura sobre o tema, com vistas a amenizar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A autora concluiu que, além de a linguagem influenciar a forma como a infância se constitui na sociedade contemporânea, ela é fundamental para a inserção social da criança e dos objetos de seu interesse. Nesse sentido, são necessárias estratégias de aprendizagem, e a linguagem escrita precisa ser abordada de diversas formas na Educação Infantil — defendendo-se a perspectiva das múltiplas linguagens —, que possibilitam expressão, comunicação e participação na cultura escrita. Assim, é imprescindível incluir os multiletramentos nessa etapa da educação básica, a ser mediada por tecnologias.

Vale lembrar que o trabalho foi desenvolvido durante a pandemia e, nesse contexto, o ensino remoto destacou potencialidades de ampliar a participação das crianças na cultura escrita. Em outras palavras, as mídias foram aliadas no processo, possibilitando a interação com a leitura e escrita nas mais variadas formas, abrangendo textos verbais e não verbais.

A dissertação de Silva (2015), a seu turno, tematizou o aprender brincando em língua estrangeira e visou a investigar *se e como* os trabalhos com multiletramentos, a partir de atividades sociais em língua inglesa, contribuem para oportunizar, às crianças da Educação Infantil, a construção de modos de participação no mundo. Nesse percurso, a autora se apoiou na Pedagogia dos Multiletramentos, cuja base está na diversidade de significados presentes em contextos de representação cultural e social — a multimodalidade e a multimídia. Além disso, pautou-se em uma proposta de organização curricular a partir de atividades sociais, defendida por Liberali (2009), e conseqüentemente na teoria da atividade sócio-histórico-cultural, elaborada inicialmente por Vygotsky e ampliada por Leontiev (1978).

No trabalho em foco, defendeu-se uma concepção de linguagem como constitutiva na construção de conhecimentos diversos, permitindo aos sujeitos experimentarem diferentes formas de saber e viver em uma língua diferente da sua. A produção dos dados foi realizada por meio da transcrição de aulas gravadas em

áudio e vídeo durante o período de 18 meses, posteriormente analisadas segundo a perspectiva dialógico-enunciativa e multimodal. Do mesmo modo, foram utilizados planos de aula e as aulas a eles correspondentes, apontando, como resultado, o alto nível de engajamento das crianças em atividades sociais, com propostas relacionadas ao uso de uma variedade de mídias e modos de utilizá-las.

Vale mencionar que a autora se baseou na teoria da atividade sócio-histórico-cultural, que compreende o sujeito como um ser histórico que se apropria do contexto em que está inserido, afetando-o e sendo por ele afetado. Além do mais, valeu-se da linguística aplicada, por ser um campo interdisciplinar de pesquisa, isto é, uma ciência que pratica investigações teóricas e empíricas de problemas sociais relacionados à linguagem, fortemente engajada no processo de ensino-aprendizagem, dinâmica e mutável em múltiplos contextos. Isso permite-lhe adentrar assuntos diversos, como o desenvolvimento sociocultural das crianças, proporcionando vivências em sala de aula e atividades sociais, bem como desenvolvendo aspectos afetivo-cognitivos ao propiciar um contexto de ensino-aprendizagem rico em diversidade e interação.

Na visão da pesquisadora, a investigação cumpriu sua finalidade, porém, conforme os dados produzidos, há ainda uma infinidade de possibilidades e estudos a serem explorados. Como exemplo, citaram-se a influência e as potencialidades das múltiplas mídias no processo de construção do conhecimento das crianças pequenas, no sentido de contribuir para reflexões de educadores a respeito do uso de diferentes recursos semióticos durante o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de forma global. Com isso, acredita-se colaborar para a expansão de uma educação cidadã e multicultural, que enxergue as crianças como competentes, fortes, poderosas e conectadas com adultos e com outras crianças.

A pesquisa de Ribeiro (2022) pautou-se em inquietações e experiências relacionadas a possíveis práticas, crenças e pensamentos acerca das inovações no campo da educação, principalmente na fase da pandemia da covid-19. Isso porque, em decorrência das medidas de distanciamento social, houve a necessidade de ressignificar as práticas de saberes, afetividade e interações entre toda a comunidade escolar.

Segundo o autor, o objetivo do estudo foi relacionar as tendências contemporâneas e inovadoras de pensar as relações e interações das crianças com um mundo tão diverso e interconectado. A investigação, de caráter qualiquantitativo, se concentrou em propostas pedagógicas não apenas sobre ler o mundo, mas

também acerca de participar de práticas sociais mediadas e conectadas por tecnologias em línguas adicionais.

O trabalho mostrou não apenas como os professores propõem atividades mediadas por recursos tecnológicos, mas também como promovem multiletramentos em suas práticas, propiciando a participação ativa e significativa dos alunos em um mundo interconectado, e cada dia mais possível. Assim, ressalta-se que a pedagogia dos multiletramentos não é uma proposta única, mas uma das mais recentes e diversas nas inovações, possibilitadas pelos avanços tecnológicos de um mundo hiperconectado. Permeados por avanços tecnológicos constantes, os próximos passos tendem a surgir nas escolas e nas situações de aprendizagem ao redor do mundo, por meio daqueles que se propuserem a ensinar.

O estudo de Rodrigues (2018), chancelado pela Universidade Federal do Pampa, teve, como objetivo geral, produzir, implementar e avaliar um produto pedagógico voltado a uma prática de ensino e aprendizagem transmidiática, analisando o papel dos recursos multissemióticos na aprendizagem da língua inglesa, na Educação Infantil. Assim, questionava-se como ensinar a língua inglesa para crianças não alfabetizadas de forma significativas para elas.

A autora defendeu que o ensino de uma língua adicional no segmento em questão, como em qualquer outra etapa da educação básica, precisa estimular a criança, a fim de que não perca o interesse pela língua ensinada, buscando associá-la ao universo e ao imaginário das crianças, especificamente à cultura do “monstro”, utilizando-se de animações relacionadas ao universo infantil, a fim de auxiliar o docente. Ademais, buscou-se contribuir para o processo de formação dos professores que trabalham na Educação Infantil, uma vez que existem poucas pesquisas e poucos materiais disponíveis, principalmente acerca do ensino de línguas adicionais para crianças não alfabetizadas.

A pesquisadora concluiu que nenhum estudo é totalmente completo e, nesse sentido, ainda há muito por discutir, argumentar e pesquisar. Ao proporcionar a aprendizagem significativa para as aulas, os alunos se deparavam com algo que lhes era conhecido, porém adquiriam novos saberes, incentivando o engajamento discursivo com a língua inglesa.

A investigação de Casagrande (2021), apresentada à Universidade Federal de Lavras, focalizou o uso das tecnologias digitais por profissionais da Educação para contar histórias, considerando o caráter interativo e dinâmico da literatura infantil

disponível na *web*. Vale lembrar que, em decorrência da pandemia de covid-19, no ano de 2020, foi preciso lançar mão de recursos digitais e tecnológicos, entre eles os *softwares*, com vistas a dar continuidade às atividades escolares. Com isso, deflagrou-se a necessidade de os professores dominarem os multiletramentos, no contexto do ensino remoto.

Diante do exposto, o escopo foi investigar como as professoras de crianças pequenas, atuantes em uma instituição particular de ensino, utilizaram recursos tecnológicos e digitais a fim de elaborar atividades de leitura e contação de histórias para crianças durante o ensino remoto. Optou-se por uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa e de caráter descritivo e exploratório. Para a coleta de dados, foi realizada revisão de literatura, com vistas a fomentar as discussões teóricas, além de entrevista com os docentes, visando a compreender o uso das tecnologias no cenário em questão.

O autor concluiu que, apesar de o conhecimento dos professores participantes ser consoante à área educacional, eles apresentaram dificuldades em lidar com o processo de ensino e aprendizagem de forma remota, pois não houve formação específica para tal. Além disso, os saberes docentes são adquiridos no cotidiano escolar e na troca de conhecimentos entre os pares. De todo modo, reconheceu-se a ampla possibilidade de trabalho pedagógico a partir do uso de tecnologias digitais em relação às atividades de leitura e contação de histórias. Ao levar em conta o contexto da narrativa, as ilustrações, o movimento corporal do narrador, as cores de fundo, o cenário e todos os aspectos inerentes à experiência com a linguagem multimodal, enriqueceu-se a prática de leitura na sala de aula digital, favorecendo a compreensão dos estudantes, bem como a interação entre eles e entre docentes e discentes, durante a vigência do ensino remoto.

Por fim, o trabalho de Maciel (2019), defendido na Universidade Federal de Santa Catarina, cujo tema consiste em práticas de letramento na Educação Infantil, surgiu a partir de alguns questionamentos, tais quais: Ensinar o aspecto técnico da língua é tarefa dos anos iniciais? Qual é a tarefa da Educação Infantil com relação à cultura letrada? Como podemos mediar a formação de uma atitude leitora e produtora de textos às crianças pequenas? Quais aspectos, linguagens, habilidades, formas de interação, modos de brincar, sentir e se expressar estão associados a essa atitude leitora e produtora de textos?

Assim, devido a inquietações e divergências relacionadas à inserção de

práticas de leitura e escrita na etapa em questão, embora exista a imersão em uma cultura letrada — sendo a leitura e a escrita elementos importantes para a inclusão das crianças no mundo social —, as práticas tradicionais de ensino da língua escrita se pautam em uma dimensão instrumental. Dito de outro modo, elas se distanciam do mundo vivido pelas crianças, das formas de se expressarem e de se conhecerem a partir de interações e brincadeiras.

Por meio de diálogos com alguns educadores, foram levantadas as tensões que emergem da prática e da formação docente, a fim de compreender o motivo de ainda nos depararmos com práticas não significativas para as crianças da Educação infantil na atualidade. Nesse sentido, constatou-se que uma das barreiras para estabelecer diálogos entre os usos sociais da linguagem verbal escrita e as propostas pedagógicas no âmbito da Educação Infantil pode estar relacionada à insegurança dos professores, deixando de lado atividades que contribuam para formar a atitude leitora e produtora de textos das crianças pequenas.

A autora concluiu que a formação inicial não é suficiente para resolver essas demandas, advindas da prática docente. Apesar de os documentos norteadores facilitarem o direcionamento, faz-se necessária a formação continuada para melhoria das propostas de leitura e escrita com crianças pequenas, colaborando para formar a atitude leitora e produtora de textos. Além do mais, a pesquisadora constatou que, por nem sempre se aproximarem do campo de ação, as pesquisas acabam por distanciar a teoria da prática. Nesse caso, é preciso encontrar estratégias que visem a diminuir tal distância, fazendo com que os estudos sejam compartilhados com o público participante, e as práticas, compreendidas.

Outro ponto de destaque é que os docentes devem se apropriar de formas significativas para a aprendizagem da criança, considerando que os diferentes modos de aprender o mundo e de se expressar nele podem ser ampliados e significativos quando se utilizam múltiplas linguagens, bem como diferentes suportes, tecnologias e mídias digitais que já fazem parte do contexto infantil.

2.2 Algumas considerações do que encontramos em todas as bases pesquisadas

O propósito desta seção foi examinar, nos trabalhos recolhidos das bases de dados, as contribuições dos multiletramentos para a Educação Infantil na

contemporaneidade, considerando a inserção da criança num mundo letrado, permeado por diversas formas de linguagens. Apesar de os pesquisadores concordarem sobre a importância da inserção da Pedagogia dos Multiletramentos para o desenvolvimento infantil, eles afirmam que ainda se trata de uma temática pouco trabalhada.

Além disso, também se evidenciou, nesses estudos, a relevância da inserção dos multiletramentos já na Educação Infantil, por meio de práticas pedagógicas que considerem a multiplicidade de gêneros textuais, em situações significativas. Para tal, é fundamental a formação do professor para a realização de práticas focalizadas na pedagogia em questão, numa perspectiva cultural.

Por fim, compreendemos que essas pesquisas abrem possibilidades de investigações acadêmicas com vistas à promoção de uma Pedagogia dos Multiletramentos no segmento em tela. Feitas essas considerações, na próxima seção, discorreremos sobre os multiletramentos.

3 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

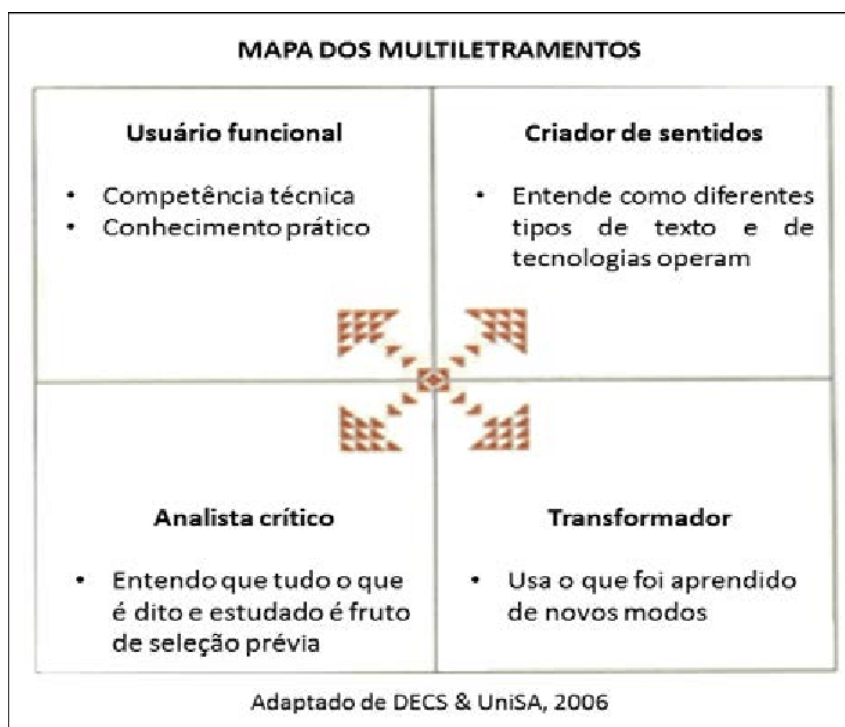
Nesta seção, focalizamos o conceito de Pedagogia dos Multiletramentos, com destaque para a origem do termo e suas características principais. Na sequência, tecemos alguns comentários acerca da relação entre alfabetização, letramento e multiletramentos, essencial na sociedade contemporânea.

3.1 Por que Pedagogia dos Multiletramentos?

Devido à necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos, isto é, de se abordar a diversidade cultural e linguística, levando em conta o plurilinguismo e a multisssemiose, circulou, em 1996, um manifesto do Grupo de Nova Londres (GNL), formado por pesquisadores dos letramentos. Após uma semana de discussões, os participantes redigiram um texto intitulado “A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures”, ou seja, “Uma pedagogia dos multiletramentos, desenhando futuros sociais” (Rojo, 2022).

Por meio desse manifesto, defendia-se a necessidade de a escola se mobilizar para as propostas dos novos letramentos, consoantes à sociedade contemporânea, tanto em relação a questões das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), quanto no que concernia à inclusão e abrangência de diversas culturas pertencentes à sala de aula no mundo globalizado, marcado por intolerância à diversidade cultural.

Figura 1 - Mapa dos multiletramentos



Fonte: Rojo (2012, p. 29).

Ao analisarmos os princípios abordados no mapa dos multiletramentos, temos:

a) usuário funcional: que visa a formar um usuário apto a desenvolver competências técnicas (saber fazer), por meio de diversas ferramentas, de modo a garantir o conhecimento necessário às práticas dos multiletramentos (às ferramentas, aos textos, às linguagens); b) criador de sentidos: cujo intento é formar sujeitos capazes de dar sentido às suas leituras e produções, aptos à compreensão e produção de conteúdos e conhecimentos, utilizando diferentes textos e tecnologia; c) analista crítico: que tenciona formar sujeitos críticos, com capacidade de analisar todos os tipos de textos, tanto na recepção quanto na produção; d) transformador: cujo escopo é desenvolver sujeitos capazes de transformar, criar e dar novos sentidos e significados às recepções e produções, por meio de todo seu conhecimento adquirido.

Para Rojo (2012, p. 29):

Resumidamente, tratava-se de formar um usuário funcional que tivesse competência técnica (“saber fazer”) nas ferramentas/ textos / práticas letradas requeridas, ou seja, garantir os “alfabetismos” necessários às práticas de multiletramentos (às ferramentas, aos textos, às línguas / linguagens). Mas esse patamar, claramente, não basta a essa “pedagogia”: a questão é alfabetismos funcionais para que (e em favor de quem).

Em relação a tais alfabetismos, a função da escola seria oferecer possibilidades

práticas a fim de que os estudantes se transformem em criadores de sentidos e analistas críticos, capazes de transformar discursos e significações, tanto na recepção quanto na elaboração. Para tal, o GNL enumerou alguns fazeres pedagógicos, nos quais o ensino-aprendizagem figurasse como prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformadora.

A prática situada, em particular, refere-se a um projeto didático de imersão em práticas relacionadas às culturas dos estudantes, bem como a gêneros e *designs* acessíveis a tais práticas que, por sua vez, se relacionam com outras, de outros espaços culturais. Trata-se, pois, de uma instrução aberta, com uma análise sistemática e consciente de práticas vivenciadas e com *designs* e gêneros familiares aos estudantes, englobando seus processos de recepção e produção de textos e informações.

Após essa etapa, inicia-se um processo de critérios de análise crítica, isto é, de uma metalinguagem e dos conceitos necessários para o emprego analítico e crítico dos diferentes modos de significação e das diferentes abrangências culturais e seus valores. Essa sequência corresponde a um interesse imediato e condiz com os princípios de pluralidade cultural e diversidade de linguagens, relacionados ao conceito da Pedagogia dos Multiletramentos (Rojo, 2012).

O grupo também enfatizava que os estudantes já contavam, há algum tempo, com ferramentas de acesso à comunicação e à informação, que remetiam a novos letramentos, com caráter multimodal ou multissemiótico. E para abranger essa multiculturalidade característica de sociedades globalizadas, bem como a multimodalidade dos textos, formalizou-se o termo “multiletramentos” (Rojo, 2012).

Vale ressaltar que o conceito está interligado à multiplicidade cultural das populações e à multiplicidade semiótica, por meio de textos elaborados com diferentes funções comunicativas e informativas. Surge, portanto, a ideia de nova ética e de novas estéticas textuais, uma vez que eles não são mais segregados como antes, segundo a classificação “escrita culta” ou “escrita informal”, em que se usavam até palavras ofensivas e preconceituosas. Trata-se de uma ética e de uma estética próprias, segundo as quais a pessoa cria seus textos e imagens, de acordo com sua concepção e gosto, independentemente de serem digitais, impressos, mídias audiovisuais, etc. Em outras palavras,

[...] sejam impressos, digitais ou analógicos (se é que ainda existem), as imagens e o arranjo de diagramação impregnam e fazem significar os textos contemporâneos – quase tanto ou mais que os escritos ou a letra. E isso não é de hoje (Rojo, 2012, p. 19).

Essa diversidade tem sido chamada de multimodalidade ou multissemiose de textos contemporâneos. Estes últimos requerem multiletramentos, uma vez que são compostos de muitas linguagens, modos, semioses, necessitando de práticas de compreensão e produção para terem sentido. Por conseguinte, tornam-se necessárias novas ferramentas, além da escrita manual, com uso de papel e riscadores, escritas impressas, áudio, vídeos, tratamento de imagens, edição e diagramação, o que exige práticas de produção cada vez mais atualizadas e análise crítica do receptor.

Assim, para Rojo (2013), a pedagogia dos multiletramentos é caracterizada por um aumento na variedade de linguagens e discursos, possibilitando ao leitor a compreensão do objeto de leitura como um todo, analisando recursos gráficos, fontes, sons, imagens e cores, ou seja, espera-se que os multiletramentos possa favorecer a complexa compreensão da comunicação humana.

Segundo Rojo (2012), com base nos estudos de J. T. Lemke (2010, 1998), esses “novos letramentos” não são tão novos, visto que não são os textos multissemióticos, multimodais e hipermididáticos que provocam os leitores, mas, sim, as práticas escolares de leitura e escrita, consideradas insuficientes para a era digital. De todo modo, seja no sentido da diversidade cultural de produção e circulação de textos, seja no sentido da diversidade de linguagens, a Pedagogia dos Multiletramentos caracteriza-se como processos interativos e colaborativos. Mais especificamente,

[...] b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos (verbais ou não); c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (Rojo, 2012, p.23)

Para Rojo (2012), o melhor lugar para um hipertexto e hiperlinks existirem é “nas nuvens”, uma vez que são letramentos interativos em vários níveis, encontrados nas interfaces, ferramentas, nos espaços em redes, redes sociais etc. Dito de outro modo, a mídia digital, sendo tradutora de outras linguagens para a linguagem dos dígitos binários e por sua consolidação na rede *web*, permite que o usuário interaja em níveis e com variados interlocutores.

Figura 2 - Uso de nuvens



Fonte: Rojo (2012, p. 25).

Vale lembrar que

[...] nuvem é “um conjunto visível de *bits* e *bytes* que se encontram em suspensão na atmosfera da web” e que, acessados, aparecem para nós como textos, imagens, vídeos, trabalhos colaborativos. O melhor da computação em nuvem é que, embora dependa da ampliação, acesso e democratização das bandas de transmissão (mais ou menos o que aconteceu com o telefone, rádio e a televisão, não foi), ela passa a dispensar a propriedade, inclusive das máquinas, ferramentas e serviços. Posso acessar de qualquer lugar/dispositivo (meu ou não), sem ter de comprar os *softwares* ou mesmo de pagar provedor (Rojo, 2012, p. 26).

Já as mídias antigas — impressas e analógicas, como fotografias, cinema, rádio e TV — eram vistas como controladoras da informação/comunicação, destinadas às massas, em rádio e TV, e às elites, quando impressas ou em cinema. Guiadas pelo interesse do capital e de suas classes dominantes, foram impactadas pela mídia digital, mudando esse panorama.

No contexto de multimídia, podemos interagir com outros humanos, seja por trocas de mensagens eletrônicas, síncronas ou assíncronas, seja por postagens de novas ideias, textos, redes sociais, participações de programas colaborativos. Assim, trata-se de um uso muito mais voltado à produção colaborativa do que à interação propriamente dita (Rojo, 2012).

De acordo com Lemke (2010 [1998], s.p. *apud* Rojo, 2012, p 27):

Queremos pessoas que sabem as coisas que querem saber e pessoas que sabem coisas que são úteis em práticas fora das escolas. Queremos pessoas que sejam pelo menos um pouco críticas e céticas quanto à informação e aos pontos de vista e tenham alguma ideia de como julgar suas convicções. Mas, além disso, não há consenso social geral sobre o conteúdo da educação para além do que poderia ser aprendido nos oito ou nove primeiros anos da escola e não há base de pesquisa empírica para decidir o que cada cidadão poderia de fato achar útil saber depois de deixar a escola.

A autora discorda de Lemke (2010 [1998]), pois são requeridas uma ética e várias estéticas. A escola pode desempenhar esse papel, discutindo costumes locais, constituindo uma ética plural e democrática, e trabalhando as diferentes estéticas, a fim de elaborar critérios críticos de apreciação de produtos culturais, locais e globais. Essas atitudes e valores igualmente se aplicam às línguas e linguagens, bem como às suas variedades e às práticas letradas, justificando a necessidade de uma área ligada a línguas e linguagens nas escolas. Isso porque ela envolve letramentos críticos, ficando sob responsabilidade da escola transformar o “consumidor acrítico” em analista crítico, por meios de critérios analíticos que necessitam de um conjunto de conceitos e extraposição, denominado metalinguagem.

No Brasil, o conceito de Pedagogia dos multiletramentos vem avançando, por influência das propostas freirianas, das quais se espera uma didática transformadora (Rojo, 2012). No caso, o desafio consiste em como implementar a proposta, uma vez que envolve: formação/remuneração/avaliação de professores; análise dos currículos e referenciais; organização de tempo, espaço e divisão disciplinar escolar; seriação; expectativas de aprendizagem ou descritores de “desempenho”; materiais e equipamentos disponíveis nas escolas e salas de aula. Todavia, trata-se de desafios “enfrentáveis”, desde que haja envolvimento dos discentes e dos docentes com a pedagogia dos multiletramentos.

3.2 Alfabetização, letramento e a Pedagogia dos Multiletramentos

Em sua obra intitulada “Alfabetização e Letramento”, Magda Soares se antecipa ao dizer que a alfabetização e o letramento são processos indissociáveis. Em meados de 1980, surge, no Brasil, o termo letramento, diante de uma necessidade mais complexa de nomear práticas sociais de leitura e escrita. Esse período coincide com a época em que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) sugeriu que as avaliações fossem além de medir competências e habilidades de leitura e escrita.

Segundo Soares (2003), no Brasil, o processo se deu de forma contrária aos demais países desenvolvidos. Para a autora,

o despertar para a importância e necessidade de habilidades de uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização. (Soares, 2003, p. 32).

Nos anos 1940, segundo o Censo da época, era considerada alfabetizada a pessoa que soubesse escrever seu nome. Em 1950, era considerada alfabetizada a pessoa que sabia escrever ao menos um bilhete. Posteriormente, o termo analfabetismo funcional foi introduzido, com o significado de que o sujeito sabe ler e escrever, mas não sabe fazer uso apropriado da leitura e da escrita.

Ainda de acordo com Soares (2003), a complexidade do processo de alfabetização gera dúvidas acerca de seu objetivo, que vai desde a crença de ser um processo linguístico e cognitivo, relacionado à aquisição da tecnologia da escrita, bem como de dominar os sistemas ortográficos e alfabéticos da escrita. Em contra partida, acredita-se que a alfabetização, tendo a finalidade da leitura e da escrita, necessita estar atrelada ao sentido e compreensão dos materiais que orientam práticas socioculturais, requerendo, desde o primeiro contato, a compreensão e a leitura de vários textos, de variados gêneros, vivenciados em contextos diferentes, sem fragmentação.

Nesse aspecto, alfabetização e letramento devem estar presentes na vida das crianças desde as etapas iniciais, a fim de que elas estabeleçam familiaridade com o mundo da leitura e da escrita, compreendendo os valores sociais do uso de tais habilidades. Nos dizeres de Soares (2003, p. 140):

[...] na educação infantil, tanto devem estar presentes atividades de introdução das crianças ao sistema alfabético e suas convenções – alfabetização – quanto devem estar presentes as práticas de uso social de leitura e da escrita – letramento.

Assim, a alfabetização é muito mais que a decodificação de símbolos, englobando também a compreensão de códigos não linguísticos, que fazem parte da utilização de diferentes suportes, como pintura, escultura, charge, caricatura, desenhos, teatro, fotografia, televisão, cinema, *outdoors*, cartazes, gestos, natureza, sombra, luz, sentimentos, entre outros. A autora igualmente assevera que as atividades presentes na Educação Infantil, tais como brincadeiras simbólicas e de faz

de conta, jogos, desenhos, são fases iniciais da aprendizagem da língua escrita.

Em outras palavras, essa vivência de representação semiótica, não propriamente linguística, é o início da relação sonora da fala pela forma gráfica da escrita, muitas vezes, apresentada de forma lúdica, como parlendas, cantigas de roda, trava-línguas. Trata-se, portanto, de processos iniciais da alfabetização, devendo ocorrer de forma orientada e visando à compreensão alfabética, uma vez que, propostas de forma orientada, desenvolvem a consciência fonológica, fundamental para o princípio da compreensão alfabética.

A criança, antes de apropriar-se do código escrito, relaciona-se quase exclusivamente com o texto representado pela imagem e o lê a partir do contexto sociocultural em que está inserida. Por isso, é fundamental educá-las por meio da leitura da imagem. De acordo com Santaella (2012), “podemos passar a chamar de leitor não apenas aquele que lê livros, mas também o que lê imagens”. (p.9).

Soares (2003) aponta também para a leitura de histórias, que deve ser constante no segmento em questão e, quando bem orientada, leva as crianças a desenvolverem conhecimentos e habilidades necessários para o letramento, bem como sua plena inserção ao mundo da escrita. Para que esse processo ocorra, além da leitura, é preciso que o objeto portador da leitura seja explorado com a criança, abordando estratégias de leitura, precedidas de perguntas de previsão, originadas a partir da análise das imagens e do título. Do mesmo modo, são necessárias pausas em pontos estratégicos, para inferências, e um debate ao término, quanto a expectativas, personagens, vivências etc.

Assim, também devem ser inseridos na Educação Infantil textos informativos, publicitários, práticas de jogos, histórias em quadrinhos e textos jornalísticos, a fim de levar a criança a identificar o objetivo de cada gênero, oportunizando-se o registro de algo com apoio à memória. Ou seja, a partir de uma leitura desenvolvida, podem surgir várias práticas, como a construção de um cartaz coletivo, a escrita de uma carta ditada pela criança, favorecendo a percepção da real função da escrita, utilizando-a para suas práticas de interação social.

Portanto, na Educação Infantil, é imprescindível realizar a leitura por meio de diversas formas de linguagens, verbais e não-verbais, pois são necessárias para compreensão do contexto em que a criança está inserida. Desse modo, permite-se que ela experimente sentimentos e, ao mesmo tempo, vivencie comportamentos a fim de elaborar suas práticas.

Para que as crianças possam se expressar, é bastante comum, nessa etapa da educação, a realização de rodas de conversa. Por meio delas, tem-se a oportunidade de exercitar a linguagem oral, expressando-se espontaneamente. Da mesma maneira, pode ocorrer o contato com textos que poderão ser realizados mediante desenhos, traços e formas. Portanto, toda produção da criança deve ser valorizada, considerando que ela não está no processo de alfabetização e letramento.

De acordo com Ferreiro (1993, p. 39):

[...] não é obrigatório dá aulas de alfabetização na pré-escola, porém é possível dar múltiplas oportunidades para ver a professora ler e escrever, para explorar semelhanças e diferenças entre textos escritos; para explorar o espaço gráfico e distinguir entre desenho e escrita; para perguntar e ser respondido; para tentar copiar ou construir uma escrita; para manifestar a sua curiosidade em compreender essas marcas estranhas que os adultos põem nos mais diversos objetos.

E, na ânsia dessa diversidade textual, aliada à diversidade cultural em que a criança está inserida, empreendemos este estudo sobre o letramento, aprofundando-nos nas contribuições de Rojo (2012), no que tange à compreensão e às práticas de Multiletramento.

Uma vez que a criança, desde o nascimento, está inserida em um mundo multiletrado, faz-se necessário refletir sobre como a tecnologia das informações pode transformar os hábitos institucionais de ensinar e aprender, tornando-se uma aliada nesse processo. Isso porque se espera que as pessoas saibam gerenciar sua aprendizagem em busca do possível, do necessário e do desejável de forma autônoma, sabendo onde e como aprender, com flexibilidade e colaboração com a urbanidade.

Segundo Rojo (2012), a criança, mesmo não sabendo ler, pode ser inserida em processos de letramento, pois já consegue compreender rótulos, embalagens, imagens, gestos, emoções etc. Vale lembrar que o termo letramento é definido por Soares (2000, p. 47) como “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva práticas sociais que usam a escrita”. Ademais, essa autora define a alfabetização como “a ação de ensinar/aprender a ler e escrever” (p.35), sendo que o conceito de letramento envolve o de alfabetização, e esta última presume ações específicas. Na visão da teórica, o conceito de letramento remete à compreensão de contextos sociais e sua relação com práticas escolares, explorando relações entre práticas não escolares e o aprendizado da leitura e da escrita.

Nesse sentido, tal conhecimento da criança deve ser levado ao contexto escolar, no qual precisa ser explorado, aliando-se aos processos de alfabetização de forma significativa. Assim, o educando não pode ser apenas imerso em inúmeros textos escritos que não lhe fazem sentido e tornam o processo de alfabetização maçante.

Ao analisar a diversidade de textos disponíveis, a escola não pode se restringir apenas aos impressos. Pelo contrário, deve proporcionar o contato com diferentes gêneros, suportes e mídias, aliando os textos escritos a vivências, conhecimentos de espaços de circulação de textos e acessos variados. Além disso, poderia atrelar o uso de tecnologias digitais à aprendizagem. No que tange à tecnologia, Rojo (2012) faz referências a Lemke (2002), quando o autor aborda o hipertexto. Diferentemente do texto impresso, do qual constam somente imagens justapostas à parte escrita, no hipertexto, há um *design* que permite variadas interconexões, diversas possibilidades de trajetórias e múltiplas sequências. Por essa razão, liga-se à multimodalidade, possibilitando interações entre imagens, palavras e sons, ligadas a uma ampla rede de significados denominada hipermodalidade ou hiperímia.

No mundo digital, considera-se que o autor interage com o leitor, sendo os espaços de produção cada vez mais colaborativos e interativos. No entanto, a escola não acompanhou tal desenvolvimento, pois os ambientes colaborativos acontecem apenas no universo virtual. Isso porque, se considerarmos o pluralismo, deparar-nos-íamos com construções de diversos textos e linguagens, com múltiplos significados e formas de significar (Rojo, 2012).

A presença das tecnologias digitais é cada vez mais frequente em nosso cotidiano, ampliando possibilidades de expressão e comunicação. Por conseguinte, é preciso desenvolver habilidades para lidar com elas, já que propiciam novos modelos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, sons, animações e a combinação de todos em um só material. Assim, são necessárias novas habilidades para esse novo letramento, marcado pelo uso de tecnologias digitais, visuais, sonoras, informacionais ou múltiplos letramentos, de acordo com a literatura.

A Pedagogia dos Multiletramentos considera a multimodalidade linguística, visual, gestual, espacial e sonora, bem como a multiplicidade de significações culturais e contextuais. Porém, a hipermodalidade, segundo Rojo (2012), amplia o sentido de multimodalidade; ela não só justapõe textos, imagens e sons, mas também se refere ao *design* diferenciado que interliga as modalidades, possibilitando múltiplas

sequências e trajetórias.

Para entender o significado de hipermodalidade e hiper mídias, faz-se necessário compreender o conceito de hibridismo cultural, que atribui, aos objetos e signos, funções, lugares específicos e classificações compartimentadas. Ainda de acordo com Rojo (2012), viver na sociedade culta requer saber onde encontrar cada coisa, pois o que se busca na contemporaneidade é um cruzamento dos interesses mercantis com os históricos, estéticos e comunicativos.

Multiletramentos são práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos – majoritariamente digitais, mas também impressas que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e a (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos, infográficos, áudios, etc. (Rojo, 2017, p.4)

Ao trabalhar com tal perspectiva, o professor precisa engajar as crianças num processo de delimitar objetivos, com a finalidade de levantar seus conhecimentos prévios para, então, acessar o currículo escolar e o sistema de escrita, expandir o repertório e, por fim, explorar as variadas modalidades e coleções culturais. Desse modo, deve-se partir do texto conhecido, que será desconstruído e reconstruído, a fim de interligar os saberes. Nesse percurso, elas poderão decidir quais ferramentas utilizar e qual linguagem. Em suma, para Rojo (2012), ler e escrever deixam de ser o produto para se tornarem a produção de saberes. Logo, as tecnologias devem ser o objeto de ensino e não apenas ferramentas disponíveis.

Conforme assevera Rojo (2012), a formação de um leitor proficiente é um dos principais objetivos do ensino de língua portuguesa, numa proposta de alfabetização. Na ótica da Pedagogia dos multiletramentos, o caráter multimodal dos textos e a multiplicidade de significados devem ser levados em conta. Por meio de leitura de diversos gêneros, possibilitamos ampla abordagem de produção e situações comunicativas. Embora a tecnologia esteja presente no cotidiano, contemplando a Pedagogia dos Multiletramentos que, por sua vez, faz referência à cultura digital, os textos impressos e escritos não deixarão de serem utilizados na escola, pois, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017):

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer uma produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é

possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. (Brasil, 2017, p. 66).

Com vistas a propiciar ampla exploração dos componentes, permitindo reflexões sobre multimodalidade e o ensino, bem como ampliando discussões sobre as novas habilidades, têm-se criado habilidades a partir de um conjunto de suportes interativos, chamado de mídia didática, já utilizada nos anos iniciais. O seu objetivo é fazer com que a criança se aproprie dos modos de comunicação, do sistema de escrita, das tecnologias e seus conceitos, além do conteúdo do trabalho.

Quando se opta por ferramentas digitais, diversifica-se o método de ensino. É possível oportunizar redes de ensino que favoreçam a interação, as possibilidades de uso de imagens, a navegação de textos na *web*, além de simplificar atividades por meio de desenhos e, acima de tudo, proporcionar a autonomia para as crianças se sentirem construtoras de seu conhecimento, por meio de propostas diversificadas e lúdicas, conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 23):

Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Como vimos, a Pedagogia dos Multiletramentos seria o eixo orientador das práticas sociais de leitura e escrita. Para Rojo (2012), há mais que alfabetização na comunicação, e essa pedagogia aborda a construção do significado de forma multimodal, trazendo significados a todas as modalidades, em um novo ambiente, de forma significativa.

O próprio ambiente digital estimula a construção do conhecimento, o que é fundamental para executar as ações necessárias, tornando o usuário protagonista de seu próprio texto. Nesse sentido, o uso de tecnologias por docentes pode propiciar novas maneiras de compreender como elas funcionam. Com isso, eles terão mais condições de favorecer o processo de construção e compartilhamento dos conhecimentos, exercitando novas práticas de letramento.

No Brasil, desde o século XXI, temos acompanhado muitos debates sobre estudos da linguagem, abordando a Antropologia, a Semiótica e a Linguística aplicada, referentes às práticas da leitura e escrita mediante as novas tecnologias da informação e comunicação. Tais discussões apontam a necessidade de refletir as mudanças da “cultura do papel” para a “cultura da tela e tecnologias” e dos métodos digitais de leitura e escritas do cotidiano. De acordo com os Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, volume 3: Conhecimento de Mundo:

O trabalho com a escrita pode ser enriquecido por meio da utilização do computador. Ainda são poucas as instituições infantis que utilizam computadores na sua prática, mas esse recurso, quando possível, oferece oportunidades para que as crianças tenham acesso ao manuseio da máquina, ao uso do teclado, a programas simples de edição de texto, sempre com a ajuda do professor (Brasil, 1998, p. 156):

Diante das demandas atuais com relação ao letramento, Rojo (2012) menciona os desafios da educação linguística, discutindo os conceitos da Pedagogia dos Multiletramentos, a partir de estudos e das publicações do Grupo Nova Londres. A autora aponta que a adição do termo “multi” ao termo letramento não se restringe a uma multiplicidade de práticas de leitura e escrita contemporâneas. Em suas palavras,

as práticas de letramento contemporâneas envolvem, por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação e significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro lado, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores / leitores contemporâneos a essa criação de significação (p. 56).

Anteriormente, os estudos de letramento referiam-se apenas às atividades de leitura e escrita, com o uso de produções impressas como tecnologia para o ensino da língua materna. Hoje, com o uso de tecnologias digitais, essas práticas vêm sofrendo transformações; os textos combinam imagens variadas, áudios, cores, *links*, em ambientes virtuais ou mídias impressas, exigindo, tanto do educando quanto do educador, novas habilidades de leitura e escrita, ampliando o uso de letramentos relacionado à diversidade de semioses provindas de textos encontrados atualmente nas mídias, como os visuais, sonoros, verbais, *blogs*, *e-mails*, *chats*, *homepages*, *podcasts*, infográficos e outros originados da internet.

Rojo (2012) cita o exemplo da produção de material didático de língua portuguesa por meio do uso de vídeos, considerando-a uma estratégia para construção e circulação de conhecimento na escola, ou seja, uma forma de incluir as tecnologias digitais em sala de aula. Há uma preocupação, por parte dos professores,

com o aprimoramento dessas práticas escolares, no sentido de adequar o ensino às modificações sociais e à pluralidade cultural, articulado ao ensino da língua portuguesa, interligando as tecnologias.

Os gêneros, no entanto, de acordo com Schenewuly (2004 [1994]), são utilizados como “instrumentos ou megainstrumentos” de ensino e aprendizagem da língua, uma vez que proporcionam a interação humana. Assim, cabe ao professor sistematizar as práticas de linguagem, a fim de ocorrerem a aprendizagem e o domínio dos gêneros trabalhados na escola.

No entanto, conforme assevera Soares (2012), eles deveriam ser tratados por meio de sequências didáticas, ou seja, “um conjunto de atividades textuais” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p 97).

Já para Rojo (2012, p. 77):

A finalidade principal das sequências didáticas é confrontar os alunos com práticas de linguagem histórica e socialmente construídas e lhes dar a possibilidade de aprendê-las e delas se apropriarem de forma progressiva.

Logo, uma sequência didática deverá ser composta de procedimentos como definição da situação de comunicação, produção escrita inicial e módulos de ensino, que devem, a seu turno, compreender o trabalho com problemas de diferentes níveis, variar as atividades e exercícios e capitalizar as aquisições, tendo uma produção final.

[...] o trabalho escolar, no domínio da produção da linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textual idade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 51).

Os gêneros textuais, no contexto da linguagem — tratada, por sua vez, como uma proposta enunciativa e tida como materialidade semiótica e linguística, a partir de uma esfera de prática social — podem ocorrer em variadas situações de comunicação, indo desde conversa informal até a uma questão de formalidade absoluta. Ao considerar os enunciados, independentemente de serem orais, escritos ou multimodais, é preciso ter em mente que eles sofrem inferências da individualidade do sujeito, pois são produções que se renovam em cada situação social de interação verbal, em que tais enunciados contribuem para a constante atualização dos gêneros. Segundo Rojo (2012), os pesquisadores Schenewuly, Dolz e Noverraz (2004) aludem à importância de expor aos alunos o funcionamento, a função, as possibilidades de

produção e a circulação de textos de diversos gêneros e contextos, proporcionando a inserção dos educandos. Ademais, é necessário organizar os trabalhos por meio de sequências didáticas a partir de gêneros específicos, com módulos de ensino, partindo do objetivo de desenvolver a capacidade comunicativa dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, por meio da criação de contextos reais, partindo da proposta de atividades múltiplas e variadas.

Mesmo que os textos escritos, orais ou multimodais produzidos em uma situação de comunicação possam ser divergentes, eles apresentam características semelhantes, determinadas pelo gênero de discurso. Para que isso ocorra, a sequência didática deve ser bem elaborada, com vistas a auxiliar os estudantes na compreensão do gênero, de sua função e produção, observando, de forma analítica, os elementos comuns e os divergentes daquele padrão.

Vale mencionar que tanto os professores quanto os estudantes estão inseridos em determinado contexto social, fazendo parte do mundo globalizado. Portanto, a Pedagogia dos Multiletramentos só pode ser compreendida a partir do contexto social, político, econômico, cultural e histórico em que os sujeitos estejam inseridos.

De acordo com Rojo (2012), o mundo contemporâneo impõe aos sujeitos infindáveis variantes de exigências que multiplicam a gama de práticas, gêneros e textos, e que precisam ser trabalhados no ambiente escolar. Por conseguinte, os docentes devem partir dos letramentos que os leitores já têm, apresentando e ampliando seus leques de conhecimento, à medida que os alunos interagem com o material proposto, de forma física ou virtual, havendo, assim, a promoção da pedagogia em foco.

Com a intensificação da produção cultural, torna-se necessário formar sujeitos preparados para compreender esse contexto. Aliados à escola, os educandos devem ser preparados para os letramentos críticos, sendo capacitados para lidar com textos e discursos naturalizados, neutralizados, notando seus valores, intenções, estratégias, efeitos e sentidos. Trata-se, pois, de aspectos fundamentais para nortear o trabalho pedagógico, a ética, a estética e a crítica (Rojo, 2009). Por fim, a demanda por gêneros que reúnam diversas linguagens é cada vez mais crescente, uma vez que os gêneros multimodais já fazem parte de nosso cotidiano.

A modernidade, permeada por inovações tecnológicas e mercadológicas, ressignificou as relações sociais. Assim sendo, a escola também precisa implementar essas mudanças, visto que a Pedagogia dos Multiletramentos, provindos das novas

relações sócio-históricas e dos instrumentos multissemióticos, impulsiona a escola no desenvolvimento de capacidades de linguagens com diferentes semioses, que, a seu turno, envolvem imagens estáticas e com movimentos, cores, sons, efeitos computacionais, além de considerar as diferentes culturas e ideologias, que fazem parte da sala de aula. Em outras palavras,

[...] mudanças fazem ver a escola de hoje como um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros, constantemente enfatizados (Rojo, 2009, p. 106).

Portanto, as diversas exigências impostas pelo mundo contemporâneo tendem a multiplicar os textos que, por sua vez, devem circular nas escolas. A esse respeito, Rojo (2012, p. 28-29) afirma que a escola

que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve [...] abre-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida [...]. Essa postura é condição para confrontar o aluno com práticas de linguagem que o levem a formar-se para o mundo do trabalho e para a cidadania com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido

Apresentadas essas breves reflexões, ocupamo-nos, a seguir, dos conceitos de criança, infância e Educação Infantil, uma vez que eles são, a nosso ver, fundamentais para o desenvolvimento da presente investigação. Assim, procuramos evidenciar as múltiplas linguagens nessa etapa da educação básica.

4 CONCEITOS DE CRIANÇA, DE INFÂNCIA, DE EDUCAÇÃO INFANTIL E AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS

Nesta seção, dissertamos sobre o conceito de criança e infância, bem como seu processo histórico, além das transformações e construções por eles sofridas ao longo do tempo. Vale lembrar que o olhar é direcionado às necessidades da criança, agora vista como um ser de direitos; trata-se, portanto, de uma construção social que também favorece a compreensão do real sentido da Educação Infantil.

4.1 Conceito de criança e infância

Os conceitos de criança e infância são construções históricas e, por isso, não os podemos definir a partir de uma única concepção. Por essa razão, a fim de compreendermos o que seja a criança no contexto atual, é necessário, mesmo que resumidamente, verificar como tais conceitos foram concebidos no passado.

Os estudos mostram que, apesar de sempre existirem crianças, nem sempre houve infância, pois, muito recentemente, elas passaram a ser reconhecidas como um grupo etário próprio, com características identitárias distintas, necessidades e direitos (Garcia, 2001).

Na Idade Média, as pessoas sequer sabiam exatamente a data de seu nascimento. Além disso, não havia a separação entre infância, adolescência e puerilidade, como temos atualmente. Por essa razão, era comum existirem crianças de idades variadas na mesma classe escolar (Ariès, 1981).

A ideia de infância é uma transformação social e histórica, surgindo em meados do século XIII, pois, anteriormente, a criança era considerada um adulto em miniatura. Quando completava sete anos, já se reconhecia nela uma noção de mundo, pois já podiam trabalhar, comer e se divertir no meio de adultos, sendo já preparadas para o ingresso na sociedade adulta. Embora houvesse divergências sobre essa fase — visto que já havia pesquisas e teorias sobre o assunto —, não havia vestígios dela na Idade Média, talvez por não lhe ser dado lugar naquela civilização (Ariès, 1981).

Vale ressaltar que, naquela época, a criança era rapidamente inserida no universo adulto, vivenciando pouco tempo as fases concernentes à infância. Ainda na visão de Ariès (1981), de criança pequena, já se tornava homem jovem, sem desfrutar das fases da juventude. Com o passar do tempo, surgiu um novo aspecto, chamado

pelo historiador de “paparicação”. Dito de outro modo, a criança, por sua ingenuidade, graça e gentileza, se tornava uma fonte de entretenimento e relaxamento para os adultos, pois era tida como “engraçadinha”.

Sarmiento (2002), para quem o conceito de infância é moderno, assevera que, em grande parte da Idade Média, as crianças eram consideradas meros seres biológicos, sem autonomia existencial ou estatuto social. Em suma, mesmo sendo crianças, não havia infância. Ainda de acordo com esse autor, apesar de haver poucos relatos acerca de tal fase, o seu aspecto social estava ligado à ideia de educação, remetendo à premissa de que elas precisavam ser educadas e alfabetizadas.

Nos séculos XVIII e XIX, a infância ganhou visibilidade nos campos médico e psicológico, buscando-se resultados científicos sobre seu desenvolvimento. Todavia, foi no século XX que houve mais investimentos e contribuições da Psicologia acerca do desenvolvimento infantil, tornando essa etapa uma pauta das agendas de políticas e pesquisas. Enfim, a infância segue em contínuo processo de transformação, sendo fortemente influenciada pelos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais. (Sarmiento, 2002).

Assim, historicamente, dentro e fora do Brasil, foram sugeridos diferentes conceitos de infância e de criança. Com o passar do tempo, atribuiu-se a esta última um estatuto social, pautado, muitas vezes em bases normativas e referenciadas socialmente.

De acordo com Arroyo (1994), o conceito de infância não pode ser definido da mesma forma, pois está em constante transformação e construção. Em síntese, o seu significado está diretamente relacionado às mudanças sociais, culturais, econômicas etc. da sociedade, com seus próprios sistemas de classes, idades, stati e papéis sociais. Por conseguinte, encontramos variadas concepções de infância no decorrer da história, nas quais a criança passou de adulto em miniatura a sujeito de direitos.

Finalizando, as crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados pelas sociedades nas quais estão inseridas. Essa inserção e seus papéis são definidos conforme a organização do grupo social. Por isso, ao estudarmos a infância, compreendemos que ela não existiu sempre da mesma maneira (Kramer, 2006),

4.2 A criança e a escola de Educação Infantil

Como vimos anteriormente, não havia uma concepção definida de infância na Idade Média, sendo que, apenas nos séculos XV a XVII, se passou a reconhecer que as crianças necessitavam de dedicação especial, antes de serem integradas ao mundo adulto (Heywood, 2004). Para Ariès (1981), como já dito, foi somente na Modernidade que elas passaram a ser valorizadas, com destaque para as suas particularidades, embora isso não ocorresse da mesma forma para todas, dadas as influências das condições sociais, culturais e econômicas.

No Brasil, as primeiras instituições pré-escolares para crianças de classes menos favorecidas surgiram em 1899, com a inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro (RJ), destinada a filhos de operários. No mesmo ano, fundou-se o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro. Em 1917, criou-se, em Natal (RN), o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (Kuhlmann, 2004).

Com as transformações sociais e econômicas no país, influenciadas por mudanças nas relações de trabalho exercidas pelo capitalismo, surgiu o atendimento às crianças pequenas em instituições assistencialistas, decorrente da necessidade de as mulheres ingressarem no mercado de trabalho. Além disso, houve forte pressão social dos trabalhadores urbanos, por saberem que, nas creches, seus filhos tinham melhores condições de vida.

Conforme Arroyo (1994), a mulher, ao ser inserida no mercado de trabalho, independentemente de ser por necessidade ou por opção, trouxe consigo a responsabilidade coletiva do cuidado e da educação da criança. Com isso, a infância passou a ser vista como categoria social, sendo obrigação da sociedade o cuidado com a criança e o Estado, em complemento com a família, teria o dever de cuidar da infância.

De acordo com Corsaro (2003), uma vez institucionalizado, o conceito de criança passou a sofrer transformações relativas à escolarização. Com o desenvolvimento de uma pedagogia específica para esse público, as crianças foram resguardadas e separadas por faixa etária, valorizando-se uma construção social dessa etapa da vida.

Essa mudança de olhar fez com que a infância passasse a ocupar lugar de destaque na sociedade, exercendo influência sobre a formação legislativa. Todavia,

apenas no século XX, as crianças foram acolhidas por meio de políticas públicas, sendo reconhecidas como sujeitos de direitos fundamentais. A partir desse momento, a responsabilidade de atender às suas necessidades ficou a cargo do Estado, da sociedade em geral e da família (Lins; Silva, 2014).

Quando analisamos historicamente as concepções de Educação Infantil, constatamos a existência de diferentes propostas educacionais. Segundo Oliveira (2014, pg. 57):

O delineamento da história da educação infantil por pesquisadores de muitos países tem evidenciado que a concepção de infância é uma construção histórica e social, coexistindo em um mesmo momento múltiplas ideias de criança e de desenvolvimento infantil. Essas ideias, perpassadas por quadros ideológicos em debate a cada momento, constituem importante mediador das práticas educacionais com criança de 0 a 5 anos de idade na família e fora dela.

Nesse percurso, diante do contexto brasileiro, notamos avanços nas legislações propostas com a finalidade de assegurar os direitos singulares das crianças. Desde a promulgação da Constituição Federal (1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 – LDB (1996), houve inúmeras conquistas no atendimento à criança, com garantias de direitos e deveres constitucionais.

Por meio da Lei 9394/96, o atendimento a crianças em creches — de 0 a 3 anos de idade — e em pré-escolas — entre 4 e 5 anos de idade —, segmento compreendido como Educação Infantil, passou a ser considerado a primeira etapa da educação básica. De acordo com Oliveira (2012), mesmo que, em momentos anteriores, ela fosse assistencialista, no Brasil, vem sofrendo transformações, acompanhando as mudanças sociais. Assim, as concepções concernentes a esse segmento adquiriram contornos próprios, uma vez que as famílias, os educadores e os responsáveis pelas políticas públicas, além de outros adultos, impulsionam expectativas diversificadas relativas às especificidades individuais da criança.

Um dos grandes desafios atuais para a Educação Infantil é contribuir para a superação da desigualdade social. Para tal, é necessário planejar a construção de propostas pedagógicas, considerando as especificidades educativas para cada nível de ensino, independentemente de classes sociais. Isso porque as creches e pré-escolas não devem substituir a família, tampouco antecipar as práticas tradicionais de escolarização, merecendo um olhar diferenciado.

Para Oliveira (2012), uma proposta pedagógica coerente para a creche ou pré-

escola necessita de atividade educativa intencional com vistas a ampliar o universo cultural das crianças, oportunizando condições para compreender fatos da realidade. Em outras palavras, a ação educativa deveria partir da escuta das crianças e dos saberes já construídos por elas, buscando ampliar seu ambiente simbólico e garantindo o direito à infância.

Conforme assinala Kishimoto; Oliveira (2013), há uma necessidade da ruptura na pedagogia tradicional transmissiva, para a inserção das pedagogias participativas, com objetivos de envolver as crianças na experiência e construção da aprendizagem, de maneira interativa e constante, de acordo com seus interesses e motivação para a aprendizagem. Para organização do ambiente escolar, o professor deve acompanhar a ação da criança, observando e fazendo uso da escuta para compreensão do processo, configurando uma relação colaborativa entre o adulto e a criança, em que ambos têm o seu papel.

Vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no artigo 29, diz:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Pensar em uma proposta pedagógica pautada em aprendizagem e desenvolvimento infantil significa proporcionar oportunidades de interação entre as crianças, bem como entre elas e os adultos, nas mais variadas situações, estabelecendo convicções de si mesmas e do mundo. De acordo com Formosinho (2013), deve-se zelar por todos os grupos envolvidos na articulação da aprendizagem, sempre atentando aos direitos humanos, sobretudo os infantis, considerando inclusive o direito da aprendizagem.

Nesse mesmo contexto, elas devem desenvolver capacidades de compreender sentimentos, refletir, solucionar problemas, ter autonomia e cooperação, constituindo-se em sujeitos únicos e históricos perante a família e a sociedade, uma vez que seu desenvolvimento identitário e o dos envolvidos se consolida ao longo de um contínuo processo de aprendizagem (Formosinho, 2013).

Ainda segundo Formosinho (2013), os objetivos da educação pautada na pedagogia em participação consistem em envolver as crianças na construção da aprendizagem por meio de experiências interativas e contínuas, mediando tanto o

direito à participação quanto o acolhimento sensível, feito pelo educador quando necessário. Como é um processo realizado em colaboração:

[...] a criança precisa aprender em companhia a ser, sentir e estar; pertencer e participar; explorar as cem linguagens; desenvolver as inteligências múltiplas; viver e imaginar mundos; criar laços com as coisas, as situações, as pessoas; narrar as aprendizagens vividas, construir significação (Formosinho, p.13, 2013).

Nesse sentido, a proposta pedagógica deve valorizar a construção de identidade pessoal e social, além do aprendizado de deveres e direitos, visando a ampliar premissas adequadas para inserção da criança no mundo atual, considerando a estética, a interpessoalidade, a solidariedade e o senso crítico. Ainda para a autora, em uma pedagogia transformativa, a criança é vista como ser em desenvolvimento, que lê o mundo e o interpreta, que constrói e produz saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadã na sociedade em que está integrada. Logo, ela deveria ter direito de ser escutada, de escutar os colegas, de escutar a si mesma, para então compreender seu o contexto, em um momento proporcionado e organizado pelo professor, sendo um processo humanizante, envolvendo a pedagogia do ser, dos laços e do pertencimento.

Ao permitir que a criança seja ouvida, ela desenvolve habilidades para tomar decisões. Ao fazer as mediações, o professor transforma essas decisões em elementos importantes no seu processo de aprendizagem. Para que isso ocorra, há uma necessidade de que a observação seja um processo contínuo; nesse caso, é fundamental que o educador conheça as individualidades e as particularidades de cada criança, uma vez que têm histórias de vida, experiências, culturas e famílias diferentes. Formosinho (2013) assevera que, para isso ocorrer, é preciso associar teoria e prática, possibilitando a observação da criança em ação, em contextos diversificados e bem elaborados

Vale salientar que a organização curricular não prioriza um ambiente silencioso, em que as crianças devem apenas obedecer; pelo contrário, elas devem ser encorajadas a explorar o ambiente, de acordo com seu ritmo, desejo e características pertinentes à faixa etária. Atualmente, espera-se da Educação Infantil a garantia da diversidade e igualdade de oportunidades, a aceitação de diversas propostas de

trabalho, e não um único modelo de desempenho. Trata-se, portanto, de uma pluralidade de valores e significados, buscando a aceitação de cada singularidade.

Uma das premissas da Educação Infantil é a necessidade de as escolas serem espaços onde o cuidar e o educar sejam integrados. Para Oliveira (2014), são ações que deveriam ser indissociáveis, pois educar pressupõe cuidar e vice-versa. Por isso, é fundamental pensar em ambientes que deixem as crianças seguras, confortáveis, oportunizando espaços para exploração e permitindo o seu desenvolvimento.

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao cabe trabalhar com conteúdo de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até os conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com os seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. (Brasil, 1998, p.41).

Segundo Arroyo (1994), cada fase da infância deve ser vivida em sua totalidade e não objetivando o preparo de vivências futuras que não sabemos se chegarão. Como visto, anteriormente, um dos desafios da Educação Infantil é desenvolver a criança, oportunizando diversas experiências, considerando seus conhecimentos prévios. Assim,

Na educação infantil, hoje, busca-se ampliar certos requisitos necessários para adequada inserção da criança no mundo atual: sensibilidade (estética e interpessoal), solidariedade (intelectual e comportamental), senso crítico (autonomia, pensamento divergente) (Oliveira, 2014, p. 50).

Durante o convívio na escola, ela interage com diversas pessoas, crianças em desenvolvimento e adultos. Em clima de segurança, exploração e autonomia, intenciona compreender o mundo, fazendo questionamentos, buscando respostas e trabalhando sua autoestima. Portanto, o ambiente escolar deve ser um local de interações, desafios, brincadeiras, descobertas e vivências que estimulem a imaginação, a criação e a linguagem.

Nesse processo, o professor tem papel preponderante, pois deve ter um olhar atento para cada criança. Partindo de suas observações, cabe a ele selecionar, planejar e propiciar, de forma segura, propostas que oportunizem o desenvolvimento infantil.

Segundo Oliveira (2014):

Cabe, pois, ao professor, com seu olhar atento, seguro e disponível, acompanhar as diferentes formas pelas quais a criança, desde o nascimento, se indaga sobre o mundo e sobre si mesma, trilha diversos universos simbólicos, transita entre a cultura erudita e a cultura popular, imerge em situações diversas e emociona-se com o belo e contra a violência, ao mesmo tempo em que vibra com descobertas e reconhece obstáculos (p. 51).

Nesse contexto, não se deve aceitar a criança como mera reprodutora de conhecimentos impostos pela sociedade, mas garantir a igualdade e diversidade de oportunidades, propostas, avaliações, mediações e afetividade, sendo cada criança respeitada e vista em sua singularidade. Além do mais, atualmente tem recebido destaque, no contexto da Educação Infantil, a consciência e o desenvolvimento da cidadania. Logo, poderíamos propiciar momentos de discussão sobre determinados problemas que fazem parte das experiências vivenciadas pelas crianças.

Para Oliveira (2014):

[...] tomar consciência de problemas coletivos e relacionar a experiência da própria comunidade com o que ocorre em outros contextos. A educação para a cidadania inclui aprender a tomar a perspectiva do outro – da mãe, do pai, do professor infantil, de outra criança, de quem perdeu a mãe, de quem tem o pai muito doente ou preso na penitenciária – e ter consciência dos direitos e deveres próprios e alheios (p. 52).

Ao educar para a cidadania, esses contextos devem ser trabalhados e colocados em prática, ainda que de forma mais lúdica. O importante é que a criança desenvolva a empatia e a solidariedade diante de um problema pelo qual o outro esteja passando ou que aprenda a expor seus sentimentos e angústias, de forma que o outro possa acolhê-la. Oliveira (2014) também pontua que, por intermédio de tais práticas, a criança aprende respeitar as diversidades não somente étnico-raciais, mas também sociais e inclusivas, sabendo lidar com características e costumes diferentes dos seus de forma mais natural, respeitosa e tolerante.

4.3 Aprendizagem da criança

Ainda há controvérsias acerca de como as crianças aprendem e se desenvolvem. Algumas culturas afirmam que as crianças pequenas devem se apropriar de conhecimentos por meio de jogos livres; outras acreditam que elas devem ser incentivadas a avanços escolares, adiantando etapas; outras creem que, desde cedo, devem ser preparadas para auxiliar em atividades domésticas; e há ainda

aquelas que as expõem a atividades mais intensas, até relacionadas a valores financeiros, sendo submetidas inclusive a pedir esmolas.

No intuito de compreender como aprendemos, várias teorias foram formuladas com a intenção de dar respostas a tal questionamento. Oliveira (2014) aponta três correntes que explicam como a criança aprende: o biologismo, as correntes explicativas e as interacionistas.

Correntes ligadas ao biologismo ou inatismo defendem que fatores hereditários e a maturação orgânica influenciam as transformações das capacidades psicológicas do sujeito. Assim, para se desenvolverem, as crianças dependeriam pouco dos fatores externos, necessitando apenas de estímulos. As correntes explicativas, em contrapartida, argumentam que o ambiente exerce forte influência no desenvolvimento do indivíduo que, exposto a situações divergentes, se adapta, fazendo surgir novas aprendizagens.

Como forma de intermediar essas duas vertentes surge a interacionista, segundo a qual o desenvolvimento humano não ocorre de forma isolada, nem somente por questões biológicas hereditárias, tampouco por fatores ambientais que resultam em comportamentos. Pelo contrário, ocorre de forma mútua, ao decorrer de toda a vida, entre indivíduo e meio, em que um fator influencia o outro.

Ao mesmo tempo em que a criança modifica o meio, é modificada por ele. Em outras palavras, ao construir seu meio, atribuindo-lhe a cada momento determinado significado, a criança é por ele constituída; adota formas culturais de ação que transformam sua maneira de expressar-se, pensar, agir e sentir. (Oliveira, 2014, p. 130).

Nessa perspectiva, vale considerar as teorias de Lev Vygotsky (1998). Em seu livro “Formação social da mente”, o autor afirma que “qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (p.110). A seu ver, a aprendizagem acontece mesmo antes de ela ingressar na escola. Entretanto, a assimilação de fundamentos do conhecimento científico vai ocorrer, de maneira sistematizada, apenas no contexto escolar. Para explicar o aprendizado escolar, Vygostky se apoia num conceito novo e de grande importância: a zona de desenvolvimento proximal, que significa

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, p. 97, 1998).

A aquisição da linguagem, segundo o teórico, dá-se primeiramente como forma de comunicação entre a criança e as pessoas que a cercam e, posteriormente, abrange a fala interior, organizando o pensamento e tornando-se uma função mental interna. Assim, quando em contato com o mundo, ela busca maneiras próprias de aprender, uma vez que não é só influenciada pela cultura na qual está inserida, mas também pode influenciá-la e transformá-la. Portanto, na perspectiva sociocultural da educação, o aprendizado é ativo, e a criança, na escola, em seu desenvolvimento cognitivo, tem a mediação do professor, responsável por apresentar um espaço de colaboração, proporcionando um ambiente seguro e favorável para estimular a autonomia e construir relações, já que conta com a presença de outras crianças.

Oliveira (2014) afirma que, para Vygotsky, a construção do pensamento e da subjetividade é um processo cultural. Forma-se por meio de signos e instrumentos constituídos ao longo da história e determinados por um contexto social. Exemplo disso são os signos utilizados como forma de registros e as interações que o homem estabelece com o mundo e com as pessoas. Esses signos, portanto, são interpretados e ressignificados de geração em geração, por meio das relações interpessoais, contribuindo para as funções psicológicas do indivíduo.

Nota-se, pois, que o desenvolvimento humano é uma tarefa conjunta e recíproca:

A experiência de conhecer crianças pequenas é muito interessante. Elas demonstram agir com inteligência e chamam nossa atenção pelas coisas que fazem, pelas perguntas que nos trazem. Desde seu nascimento, o bebê é confrontado não apenas com as características físicas de seu meio, mas também com o mundo de construções materiais e não materiais elaboradas pelas gerações precedentes, das quais, de início ele não tem consciência. Essas construções comportam dimensões objetivas (formas de organização social, de atividades ou de trabalho, ferramentas ou obras) e dimensões representativas codificadas especialmente pelas palavras das línguas naturais, plenas de significações e de valores contextualizados (Oliveira, 2014, p. 139).

As crianças pequenas, como ainda não desenvolveram a noção narrativa, interagem com seus pares mediante estratégias não verbais, baseadas em uma lógica criada pela ação e que podem ser consideradas trocas de mensagens. Depois,, passam a fazer uso de explicações e exigências a fim de esclarecer suas construções.

A partir do desenvolvimento linguístico, passam a usar de inferências, por exemplo, para testar possibilidades de comunicação, realizar provocações ou justificar

fatos, desenvolvendo reflexões que contribuem para a aprendizagem. Em suma: “Os saberes já adquiridos consolidam-se e a curiosidade volta-se para novos saberes” (Oliveira, 2014, p. 140).

Vale lembrar que o afeto é um regulador da ação que a criança estabelece com o mundo. Ele pode influenciar suas escolhas, seus caminhos, suas decisões etc. Logo, em qualquer cultura na qual haja atividade humana, afeto e cognitividade são aspectos inseparáveis, mesmo em proporções diferentes, e podem favorecer a compreensão dos objetos, das pessoas e das situações, bem como acerca de seus valores e particularidades.

O convívio entre crianças da mesma faixa etária é saudável, visto que, por meio dessas interações, elas experimentam disputas por objetos, brigas, imitações, cooperações e frustrações que auxiliam o desenvolvimento das percepções de diferenças. Tais vivências contribuem para a exteriorização de saberes já adquiridos e construção de um saber compartilhado, envolvendo símbolos coletivos e soluções comuns, de acordo com Oliveira (2014).

Quando submetida a pequenos grupos com atividades direcionadas — como jogos, experimentações físicas, problemas lógico-matemáticos e demais atividades de seu interesse —, a criança passa a desenvolver a noção de sequência de trabalho, mostrando capacidade de iniciativa e de invenção. Ademais, ela se desenvolve ao manipular objetos, com diferentes cores, formas de encaixe, volumes, pesos, texturas, movimentando o corpo e se apropriando dele, por meio da motricidade, relacionada a instrumentos para a realização de atividades simbólicas. Do mesmo modo, desde o nascimento, apropria-se de sistemas simbólicos diversificados, elaborados pela sociedade. Um exemplo é o sistema linguístico, presente no ambiente em que a criança se desenvolve, permitindo a apropriação de conhecimentos históricos-sociais.

O desenvolvimento dele dar-se-á pela apropriação de linguagens e formas cognitivas mais complexas existentes em seu entorno cultural, a qual ocorre nos inúmeros momentos em que ele estabelece e percebe relações com elementos de sua cultura e as avalia (Oliveira, 2014, p. 151).

Sabemos que há uma cobrança da sociedade contemporânea para que as crianças sejam alfabetizadas na Educação Infantil. Segundo Faria (2005), pensar na cultura escrita vai além de pensar somente em ler e escrever. Para a autora, pressupõe-se o modelo de organização e de produção social. Isso porque a função da escrita não surgiu com a finalidade apenas de comunicação, mas da necessidade

de registrar as propriedades privadas e o fluxo do comércio. Foi apenas posteriormente que ela tem como função ser um meio de comunicação. Na atualidade, a escrita representa uma variedade de funções e, segundo a autora:

[...] ela se presta a uma infinidade de funções, entre as quais está a comunicação (seja através de impressos, de manuscritos ou de falas produzidas em função do escrito e que se transportam por técnicas de reprodução que dispensam o suporte material). Mas a sua função primordial, a de produzir uma sociedade regrada e normatizada, continua sendo a de maior relevância (Faria, 2005, p. 4).

Além disso, a escrita se refere a uma forma de organização da fala e do pensamento, considerada um amplo aspecto de tecnologia da expansão da memória. Vale salientar que, atualmente, podemos recorrer a recursos como fotografias, gravação em áudio e vídeo, arquivos eletrônicos, facilitando a lembrança das pessoas, sem terem de confiar somente na memória individual, podendo ser acessada a qualquer momento, de qualquer local e por qualquer pessoa ou grupos de pessoas.

A autora também afirma que ensinar a escrita não é algo neutro:

ensinar a escrever – como se fosse um objeto neutro é reproduzir a própria lógica da dominação e da fragmentação e, mesmo sem consciência, ensinar um valor. Sem a crítica do que é sociedade contemporânea – cuja organização se fez e ainda se faz com base na escrita -, qualquer ação educativa é sustentáculo da condição de alienação, fundamentada na produção da ideologia (Faria, 2005, p. 6-7).

Quando tratamos da Educação Infantil, de acordo com Faria (2005), a primeira leitura que a criança faz é por meio da audição, quando pede para que a mãe ou a professora leia uma história. E essa leitura com os ouvidos, na primeira infância, é mais eficaz para a aprendizagem do que a leitura com os olhos. Isso porque, enquanto escuta a história, ela está sendo inserida na interlocução com o discurso escrito, organizado numa sintaxe, num léxico e numa prosódia diferentes, passando a compreender as modulações provindas de um texto escrito, experimentando a voz escrita. Assim, ao ouvir uma história, a criança se sente acolhida e pertencente ao mundo. Ao vivenciar experiências, elabora conhecimentos, adquire conceitos e valores que são muitas vezes associados ao seu cotidiano.

Na Educação Infantil, há vários fatores a serem considerados, entre eles, a aprendizagem da criança e a cultura em que ela está inserida, como já dissemos. Para Faria (2005) antecipar o ensino das letras, em vez de proporcionar a compreensão da cultura escrita no cotidiano, é aumentar a diferença social e inverter o processo de aprendizagem. Em suma, esse segmento não pode ser tratado como Ensino

Fundamental:

[...] falo das atividades de expressão como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala. Estas atividades são, em geral, vistas na escola como improdutivas, mas, na verdade, são essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de constituírem as bases para a aquisição da escrita como um instrumento cultural complexo. (Faria, 2005, p. 24).

Faria (2007) afirma que ao brincarem, impulsionadas por desejos, intenções e necessidades, expressam variadas formas de ler e de escrever, vindas de espaços diversos, com multiplicidade de suportes de textos e materiais variados. Por meio de regras e procedimentos, elas elaboram diversas formas de lidar com a linguagem, com a cultura letrada e com seus pares, de forma significativa para ela.

A Educação Infantil sofre grande pressão por parte dos pais e pela formação dada aos professores, para a antecipação da escolarização das crianças, acreditando-se que, quanto antes a criança é inserida na escrita, melhor é a escola e melhor será sua formação (Faria, 2005). Para a autora, na Educação Infantil, as práticas pedagógicas necessitam de uma conexão entre o mundo real e o processo de alfabetização das crianças, ou seja, considerar a inserção delas em um contexto diversificado de múltiplas linguagens, favorecendo o ensino da leitura e da escrita no próprio contexto das práticas sociais. Sendo assim, desde um desenho, um gesto, uma gravura, uma pintura, decifrar códigos e rótulos, ouvir histórias, debater sobre impressões de jornais, trabalhar com receitas, visitar museus, bancos, mercados, manusear livros, poemas, ouvir músicas, elaborar cartas, bilhetes, convites e demais propostas que envolvam diferentes linguagens, tudo isso é imprescindível e antecede as formas superiores da língua escrita.

De acordo com Malaguzzi (1999), é preciso mobilizar variadas linguagens, como a corporal, as plásticas, a musical e o faz de conta, em que as crianças possam se expressar e se desenvolver. Todas devem caminhar conjuntamente, e as crianças precisam ser orientadas conforme a necessidade. Nas palavras do autor:

Ao contrário, as cem existem / A criança é feita de cem. / A criança tem / cem linguagens / cem mãos / cem pensamentos / cem modos de pensar / de jogar e de falar / cem sempre cem / modos de escutar / as maravilhas de amar / cem alegrias / para cantar e compreender / cem mundos / para descobrir. / Cem mundos / para inventar / cem mundos / para sonhar. / A criança tem cem linguagens / (e depois cem cem cem) / mas roubaram-lhe noventa e nove. / A escola e a cultura / lhe separam a cabeça do corpo. / Dizem-lhe: / de pensar sem mãos / de fazer sem cabeça / de escutar e de não falar / de compreender sem alegrias / de amar e maravilhar-se / só na Páscoa e no Natal. / Dizem-

lhe: que descubra o mundo que já existe / e de cem roubaram-lhe noventa e nove. / Dizem-lhe: / que o jogo e o trabalho / a realidade e a fantasia / a ciência e a imaginação / o céu e a terra / a razão e o sonho / são coisas que não estão juntas. / E lhes dizem / que as cem não existem. / A criança diz: / ao contrário, as cem existem (Malaguzzi, 1999, p. 1).

Faria (2007) menciona a importância da relação da criança com a cultura, mesmo antes da fala, adquirida por meio de diferentes leituras e expressões, que, por sua vez, envolvem diferentes linguagens e devem ser valorizadas. Vale lembrar que essas linguagens têm papel central na dinâmica do processo de humanização.

O conceito de letramento abriu margem para muitos debates, entre eles sobre a alfabetização na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, perpassando questões sobre as formas de apropriação da escrita, as variadas construções intelectuais e culturais, os modos de ler e escrever, as formas de produção de textos, os objetos de leitura, além do uso de novas tecnologias e do aumento da demanda de domínio operacional do sistema de escrita e dos modos de produção, da economia e política global. Segundo Faria (2007):

o conceito de letramento foi introduzido no cenário acadêmico e escolar no Brasil. Sabe-se que se trata de uma literalização do termo inglês – *literacy* -, o qual foi, durante todo o século passado, traduzido como alfabetização. O que modificou, recentemente, foi o entendimento do que significa uma pessoa ser alfabetizada em função das exigências sociais do uso da escrita. (p. 6).

A inclusão no conceito de letramento na educação tem retomado a ideia de alfabetização como processo mecânico, sem considerar situações sociais e cognitivas associadas a aprendizagem. Ainda de acordo com a autora:

O grande desafio da educação infantil está exatamente em, em vez de se preocupar em ensinar as letras, numa perspectiva redutora da alfabetização (ou de letramento), construir as bases para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita, conviver com essa organização do discurso escrito e experimentar de diferentes formas os modos de pensar escrito (Faria, 2007, p. 6)

Antecipar a alfabetização seria, portanto, desrespeitar o tempo da infância, sem abordar as situações do cotidiano. Assim, a precocidade alimentada pela lógica da competitividade contribui para o aumento das diferenças sociais, uma vez que as crianças mais favorecidas teriam mais suporte para o desenvolvimento da cultura escrita, permeada por diferentes suportes. Em suma:

[...] inserir a criança no mundo da escrita é mais que alfabetizá-la, se entendermos por alfabetização apenas o domínio do código: ou é iniciar a alfabetização, se compreendermos por alfabetização a inclusão em um universo cultural complexo em que a escrita aparece como mediadora de

valores e de formas de conhecimento. Nessa lógica, o processo de letramento (ou alfabetização) começa antes do ensino fundamental e não se interrompe sequer com terminalidade da escolaridade regular. Letramento (ou alfabetização), nesse sentido, significa viver no mundo da escrita, dominar os discursos da escrita, ter condições de operar com os modos de pensar e produzir da cultura escrita (Faria, 2007, p. 17).

Na Educação Infantil, quando a professora assume o papel de leitora ou escriba, isso se torna mais eficaz para a criança, pois, nesse momento, está lendo por meio da audição e escrevendo com a boca, experimentando a interlocução, organizando o discurso, compreendendo as modulações de voz que se anunciam o texto escrito, ressignificando o conteúdo. Tais ações são muito mais significativas para a criança, do que ler com os olhos e escrever com suas próprias mãos.

De acordo com Faria (2007), o que orienta a ação pedagógica no segmento em foco é a compreensão de que o conhecimento da escrita não se faz pela codificação e decodificação, mas sim por meio da vivência no universo cultural, no qual a criança conseguirá operar com signos e significados, em um contexto pleno de valores e sentidos socialmente construídos, proporcionando a autonomia de ler e grafar espontaneamente. Sendo assim, o desafio está em ofertar condições para que a criança se desenvolva como pessoa plena e de direitos, participando criticamente da sociedade e da cultura escrita.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998, p.122), a linguagem oral e a linguagem escrita são concebidas como:

- a compreensão de um sistema de representação, e não somente como a
- aquisição de um código de transcrição da fala;
- um aprendizado que coloca diversas questões de ordem conceitual, e não somente perceptivo-motoras, para a criança;
- um processo de construção de conhecimento pelas crianças por meio de práticas que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e a participação nas diversas práticas sociais de escrita.

Feitas essas breves considerações, passamos, na próxima seção, à apresentação do método e dos procedimentos a ele relacionados, dos quais lançamos mão nesta pesquisa.

5 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção, inicialmente, apresentamos o método escolhido para o desenvolvimento da pesquisa. Na sequência, descrevemos o contexto da pesquisa e as etapas que desenvolvemos na investigação.

5.1 A escolha do método da pesquisa

Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos, adotamos uma abordagem qualitativa, o que permitiu o contato do pesquisador com o ambiente e a situação a ser investigada. Segundo Lüdke e André (1986, p.11), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, tendo contato direto com o ambiente a ser investigado durante a realização da pesquisa. A pesquisa será fundamentada entre uma pesquisa intervencionista e colaborativa, que de acordo com Damiani *et al.* (2013), aborda:

Investigações que envolvam o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências. (p. 58).

Vale lembrar que o presente estudo tem perfil colaborativo, em que a atuação da professora-pesquisadora visou à contribuição de uma professora colaboradora, com vistas a enriquecer tanto a produção de conhecimentos, quanto as estratégias e práticas realizadas. Assim, foi possível realizar intervenções em seu trabalho, com a finalidade de melhorar e aprimorar os processos, desempenhos e resultados. Para Damiani (2013), a colaboração entre docentes potencializa a valorização do modo de pensar, agir e resolver problemas, possibilitando maiores sucessos para superação de desafios pedagógicos.

De acordo com Cabral (2013), a pesquisa colaborativa torna o ambiente favorável a mudanças e ao aprimoramento da prática educativa, partindo de uma prática espontânea para uma conscientização. O intuito é superar obstáculos mediante a autorreflexão, colaborando para o desenvolvimento profissional contínuo e para a geração de conhecimento científico. Diante do exposto, optamos pela abordagem colaborativa-intervencionista, intencionando implementar recursos de sequência didática (SD) como desenvolvimento das habilidades de aprendizagem.

Dito de outro modo, por meio de uma SD construída e executada colaborativamente com uma professora que atua na Educação Infantil, investigamos as contribuições dos multiletramentos nesse contexto. Trata-se, portanto, de uma pesquisa intervencionista que, segundo Damiani (2013), envolve o planejamento e a implementação de interferências — ou seja, mudanças e inovações pedagógicas, com a finalidade de produzir avanços e melhorias no processo de aprendizagem dos participantes —, seguidas de avaliações nos efeitos por elas ocasionados. É válido lembrar que as pesquisas de intervenção pedagógica são de natureza aplicada, voltadas para a resolução de problemas práticos, considerando o conhecimento científico, ou seja, produzindo resultados que possam ser usados na prática.

É válido lembrar que a pesquisa colaborativa contribui para aproximar e mediar a aplicação entre a prática e a teoria, propondo situações que visam a solução de um problema (Gil, 2019). No que tange à SD conforme assinalam Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004), ela corresponde a um conjunto de atividades escolares organizadas de modo sistemático a partir de um gênero textual oral ou escrito, com a finalidade de favorecer aos estudantes a compreensão e exploração, além da escrita e fala de maneira adequada a situação de comunicação.

Após aplicação da SD, realizamos a análise dos dados obtidos e, com os resultados, pretendemos elaborar, como produto, um *e-book*, com o propósito de orientar e auxiliar os professores no trabalho com a Pedagogia dos Multiletramentos para as crianças da Educação Infantil.

5.2 Procedimentos metodológicos da pesquisa

Como mencionado na introdução do presente trabalho, a pesquisa compreendeu três etapas, listadas a seguir:

1ª. Etapa - Levantamento de estudos correlatos em três bases de dados: Banco de Teses e Dissertações da Capes, Portal de Periódicos Capes (Cafe) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD);

2ª. Etapa - Análise documental, a partir dos documentos oficiais que tratam da Educação Infantil, com foco na temática dos multiletramentos;

3ª. Etapa - Pesquisa intervencionista que contou com a elaboração e a execução de uma sequência didática com foco na Pedagogia dos Multiletramentos. Na pesquisa de campo, utilizamos, como dispositivo de ensino, o modelo de

sequência didática, na perspectiva de Dolz e Schneuwly (2004).

Com relação à terceira etapa, foram realizados os seguintes procedimentos metodológicos :

- a) **Estabelecimento da parceria.** Realização de um convite e, diante da aceitação da professora, estabelecemos a parceria, promovendo encontros com duração de uma hora, para que discutíssemos os referenciais teóricos, bem como a elaboração e execução da uma sequência didática de forma colaborativa. Após a conversa, delimitamos os materiais e estratégias a serem utilizados para a apresentação da situação para as crianças.
- b) **Planejamento da Intervenção.** Planejamento de uma sequência didática que envolveu o uso de textos multimodais e multissemióticos. Iniciada com a “apresentação da situação”, seguida da produção inicial das crianças, dos módulos com atividades diversificadas e da produção final.
- c) **Implementação da Intervenção.** Realização da SD ao longo de três meses, durante as aulas regulares, ocorridas na turma da Educação Infantil. Tanto a professora da escola quanto a professora pesquisadora foram responsáveis pela elaboração e execução das ações desenvolvidas em sala de aula.
- d) **Registro dos dados.** Compilação dos dados, que foram registrados ao longo das propostas, por meio de áudios, vídeos, fotos, produções manuais, envolvendo interações da professora-colaboradora e da professora-pesquisadora e das crianças.
- e) **Análise de dados.** Exame minucioso dos dados advindos das propostas desenvolvidas, com vistas a compreender como a Pedagogia dos Multiletramentos estava inserida nos módulos.

Assim, considerando o que é proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), utilizamos o modelo de sequência didática da figura abaixo:

Figura 3 - Sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Shcneuwly (2004)

5.3 O contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental, localizada no município de Santo André, no Estado de São Paulo. A instituição conta com 599 alunos matriculados, sendo composta por 12 salas de aula. No período da manhã, atende a 4 turmas da Educação Infantil e a 7 turmas do Ensino Fundamental. No período da tarde, atende a 12 turmas, sendo 6 da Educação Infantil e 6 do Ensino Fundamental.

As atividades propostas para as crianças estão de acordo com o Documento Curricular do município de Santo André, bem como com os demais documentos de esfera estadual e federal para os segmentos em questão. A fim de atender aos estudantes, a escola conta com equipe formada por professores, gestores, agente de inclusão escolar, monitor de inclusão digital, estagiária, funcionários administrativos, equipe de cozinha e de limpeza.

Além das 12 salas de aula mencionadas, a unidade escolar tem 1 sala de leitura e 1 sala de informática, 2 banheiros masculinos e 2 femininos, todos adaptados. Ademais, oferece-se um ambiente com acessibilidade para todos e conta-se com 1 banheiro público e 3 banheiros para funcionários.

Em relação à infraestrutura, a instituição dispõe de 1 quadra coberta, parque, 1 tanque de areia, 1 cozinha para funcionários, 2 depósitos de materiais, 1 secretaria, 1 sala dos professores e 1 sala para equipe gestora.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), a região é periférica, mas tem infraestrutura satisfatória, contando com ruas asfaltadas e iluminadas, saneamento básico e várias linhas de ônibus atendendo à população. A comunidade escolar, em sua maioria, caracteriza-se por poucos recursos econômicos e é muito

participativa. As crianças residem no próprio bairro ou em bairros vizinhos, e a maioria vai até a escola a pé, acompanhada por familiares. Uma pequena parte faz uso de transporte escolar.

A unidade foi escolhida por percursos vivenciados pela pesquisadora, além de ter a etapa da Educação Infantil, foco do presente estudo, que, por sua vez, foi realizado com crianças em fase pré-escolar, denominada no município como 2º Ciclo Infantil final.

Vale mencionar que os objetivos da pesquisa foram comunicados a todos os participantes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), devidamente aprovado pelo Comitê de Ética, junto a Plataforma Brasil, e mediante a assinatura e autorização dos familiares.

Figura 4 - A escola



Fonte: Acervo da pesquisadora

5.4 Conhecendo a professora-colaboradora

A professora que aceitou participar da pesquisa intervencionista atua como docente na prefeitura de Santo André há 12 anos, sendo 10 anos de atuação na Educação Infantil pré-escolar. É mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), graduada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo. Além disso, é Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação- Gepide/USCS e participante do projeto de pesquisa Infâncias, Educação e Interculturalidade.

Antes de iniciar na Prefeitura de Santo André, estagiou no Cefai (Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão), por um período de dois anos. Também participou do Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) em um projeto com ênfase na leitura em salas de EJA, por cerca de 18 meses.

A pesquisadora teve a oportunidade de trabalhar na Educação Infantil com a professora no ano de 2023, momento em que vivenciaram algumas práticas em conjunto e, por ter iniciado o mestrado, também compartilhavam algumas experiências e vivências acerca das pesquisas. Isso proporcionou o vínculo para que a pesquisadora fizesse a proposta de elaborar e executar, colaborativamente, uma SD que considerasse a Pedagogia dos multiletramentos no contexto da Educação Infantil. Vale mencionar que a professora Eliane está nesta unidade escolar há 07 anos.

Apresentados os principais aspectos metodológicos da pesquisa, passamos, na próxima seção, à análise da proposta enviada no presente estudo.

6 PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ELABORAÇÃO, EXECUÇÃO E ANÁLISE DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nesta seção, apresentamos o processo de construção, execução e análise de uma sequência didática desenvolvida de forma colaborativa com a professora regente, no contexto da Educação Infantil, cujo foco foi, como já dito, a Pedagogia dos Multiletramentos.

6.1 O estabelecimento do trabalho colaborativo

Em setembro, após a aprovação da Plataforma Brasil e a autorização do departamento responsável da Prefeitura Municipal de Santo André, iniciamos o estabelecimento da parceria, por meio da realização de encontros para apresentação dos textos e documentações que iriam orientar a construção de uma sequência didática, voltada para a Pedagogia dos Multiletramentos.

No primeiro contato, conversamos sobre a sequência didática e sobre a Pedagogia dos Multiletramentos. Fizemos a leitura dos textos e algumas dúvidas foram esclarecidas. Também aproveitamos para discutir as ações que estavam previstas no planejamento com a turma da professora Eliane. Vale ressaltar que o combinado era que seguiríamos o que estava previsto. A intenção era inserir Pedagogia dos Multiletramentos nas atividades a serem desenvolvidas.

Eliane tinha em seu planejamento trabalhar a temática “identidade cultural”, caminhando para a leitura do livro “A cor de Coraline”, abordando a diversidade cultural e contemplando o material didático fornecido pela prefeitura, denominado “Tony Itinerário”. Essas propostas vieram ao encontro do que estava proposto na pesquisa e, então, iniciamos a preparação da SD.

Como vimos, para Rojo (2012), a Pedagogia dos Multiletramentos engloba variadas linguagens, modos e semioses que precisam ser praticados para fazer sentido. Por conseguinte, são necessárias novas ferramentas, tais como escritas impressas, áudios, vídeos, tratamento de imagens, edição e diagramação, envolvendo tecnologias cada vez mais atualizadas, além do preparo do receptor.

Para o estabelecimento desse processo, foram realizados cinco encontros com a duração de uma hora cada:

Quadro 2 - Organização dos encontros

Encontros:	Desenvolvimento da formação
1º Encontro:	Apresentação de textos e materiais de Rojane Roxo, abordando conceitos de multiletramentos e pedagogia dos multiletramentos.
2º Encontro:	Conhecer e analisar o planejamento da professora-colaboradora, bem como material didático “Tony Itinerário”, para adaptação de uma sequência didática pautada na Pedagogia dos Multiletramentos, que não necessitasse alterar o planejamento da professora-colaboradora.
3º Encontro:	Analisar como os documentos oficiais, como BNCC, DCNEI etc., tratam da temática de Multiletramentos e da linguagem trabalhada na educação infantil.
4º Encontro:	Leitura e análise de textos de Dolz e Schenewly que trazem orientações sobre a construção de uma sequência didática.
5º Encontro:	Estabelecimento do início do trabalho, apresentação inicial e materiais necessários.

Fonte: Elaboração própria.

Concluimos que esse processo de formação entre a professora pesquisadora e a professora colaboradora foi essencial para a realização da SD, possibilitando uma construção que englobou conceitos da Pedagogia dos Multiletramentos, gêneros textuais, textos multimodais e semióticos. Ademais, propiciou reflexões durante a elaboração da SD e a análise das produções das crianças.

6.2 Apresentação da situação e produção inicial

Para o primeiro encontro, foi proposta uma roda de conversa com as crianças, na qual explicamos a proposta: elaborarmos um livro coletivo sobre “Quem somos nós”, com a história de cada criança, suas preferências e vivências etc.,

Apresentamos assim, diversos tipos de livros, com imagens, autobiografias, autores, capítulos e ilustrações, compreendendo uma variação de textos e gêneros textuais, com o objetivo de que compreendessem o significado de biografia e autobiografia, ou seja, os gêneros por meio dos quais o autor conta um pouco de sua

história ou da história de outra pessoa.

Tencionamos sermos o mais objetivas possível, fazendo o mínimo de inferências, porém, em alguns momentos, foi necessário intervenção, devido a idade das crianças e por caminharem para outros contextos que não faziam parte da proposta.

A professora colaboradora, pressupondo que todos já conheciam a pesquisadora, pois estavam muito próximos a elas e sendo uma turma com a qual havia tido contato no ano anterior, iniciou a conversa perguntando:

Quem lembra do nome da professora?

N: Não sei quem você é, mas você parece muito com Vanessa

Pesquisadora: Você viu isso? Isso mesmo! Eu sou a pró Vanessa N: Ah!

Acertei

D: É o nome da minha mãe!

Pesquisadora: É o nome da sua mãe? Que legal D.

Após breve apresentação, retomamos a proposta:

Pesquisadora: Vocês gostam de livros? Professora Eliane: Vocês gostam de livros? Pesquisadora: Quem aqui gosta de livros, de ler?

Todos responderam que gostavam.

Pesquisadora: Todo mundo? O K gosta de ler? Livros?

k. Não

Pesquisadora: O que você gosta?

K: História maluca, pasta, gato, bolinha Pesquisadora: Olha os livros que eu trouxe N: O Cebolinha

Pesquisadora: É um livro.: "A roupa nova do rei." Vamos olhar?

Nesse momento, a pesquisadora apresentou a capa de outros livros, perguntando quais são as partes que compõem um livro.

Pesquisadora: Como chama essa parte do livro? L: Capa

Pesquisadora: E esse? Como chama essa parte aqui? H: Folha

B: Flor

Pesquisadora: E isso aqui?

Eliane: Mas tem o nome da pessoa que faz isso que eu sempre falo.

Pesquisadora: Qual o nome da pessoa que desenha no livro?

Pesquisadora: Quem cria desenho. Como chama quem cria desenho N: O editor

Eliane: Não é o editor, tem outro nome Pesquisadora: acho que começa com i Todos: liiii

K: Ilustradores

Pesquisadora e o ilustrador faz o que? H: Desenha

Pesquisadora: Ilustrações, muito bem Faz os desenhos

E assim, prosseguimos com as demais partes do livro. Nessa parte, a

pesquisadora complementou que o editor escreve as histórias, representadas por meio de textos e por meio dos desenhos. Nesse momento, entramos no objetivo da nossa pesquisa: a elaboração coletiva de um livro que representasse “Quem somos nós”, e o episódio a seguir, ilustra o que aconteceu:

Pesquisadora: E se eu falar para vocês que vocês vão escrever um livro, o que vocês acham?

N: Não sei escrever livro

Pesquisadora: Mas a prô Eliane e eu vamos ajudar N: achei ótima

K. Eu acho bom

Durante essa conversa, os alunos acharam interessante contarem que já fizeram uma história, pois a professora Eliane tinha uma caixa surpresa, e conforme cada criança tirava um objeto de dentro dela, ia continuando a história, a partir desse objeto.

B: Prô a gente já fez uma história M: É uma história maluca

Pesquisadora: E o que é uma história maluca?

M. Vai pegando uma coisa, fantasia, e pega remédio, aí cada um pegava uma coisa, aí todo mundo conta.

Professora colaboradora:: Só que a gente não escreveu a história né? Foi só contando

Em seguida, falamos que iríamos fazer um livro contando nossas histórias — “Quem eu sou”. Então, partimos das perguntas: Quem eu sou? Quem é você?

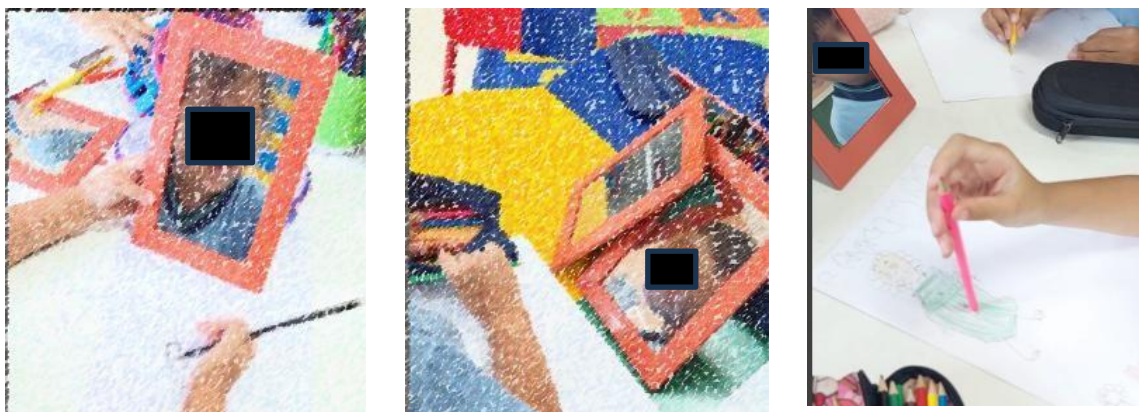
Pesquisadora: Por exemplo, quem sou eu? Quem é você? L: sou a L.

M: Sou a M?

Pesquisadora: Quem é você? G: Sou G.

Então, convidamos as crianças para realizar a primeira produção: um autorretrato, sem intervenção, com organização em mesas, fornecendo suportes, riscadores e espelhos, a fim de que pudessem se olhar no momento do desenho. A figura 5 ilustra esse momento.

Figura 5 - Confeção do autorretrato



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Pesquisadora: Então, para compor o livro, vamos começar fazendo uma ilustração, um autorretrato.

Quem sabe o que é um autorretrato? M: É quando a gente se desenha.

Pesquisadora: Ah! Legal. Isso mesmo. Um desenho de você. N: É tipo uma selfie.

Prô Vanessa: O que é uma selfie?

A: Quando você tira uma foto com o celular.

Pesquisadora: E qual a diferença entre um autorretrato e a selfie? L: Um é desenho, daí no outro é a foto.

Pudemos avaliar, durante a atividade, que as crianças já traziam conhecimentos prévios, como o uso do lápis de tons marrons para ilustrar o tom de suas peles, características do cabelo, e alguns até arriscam expor as roupas preferidas. Alguns, desenharam roupas que estavam vestindo.

A professora Eliane mencionou que o autorretrato é uma proposta trabalhada por ela desde o início do ano, por isso muitos já conheciam.

Pesquisadora: Para que serve o espelho mesmo k? K: Para se ver!

B: O espelho serve para a gente se ver.

M: Para que a gente precisa de espelho prô?

Pesquisadora: O que está parecendo no espelho? Quem é essa no espelho? M: Pesquisadora. Tá parecendo pesquisadora! É para me desenharmos?

Pesquisadora: Isso, para você se olhar e desenharmos

Professora Eliane: Faz grande! Não faz muito pequenininho não, porque não dá para ver.

Enquanto as crianças realizavam o autorretrato, íamos passando nas mesas para observação e para que as crianças falassem sobre seus desenhos, explicando, de forma espontânea, fatos que compuseram suas produções.

M: Eu não consigo fazer.

Pesquisadora: Consegue sim! Faz do seu jeitinho. Do jeito que você souber!

Nesse momento, todos queriam comentar sobre suas produções.

*H: Olha! Eu! Pesquisadora: É você? B: Olha meu desenho.
 Pesquisador: O que é isso B? Não entendi. B: É a camiseta, aqui azul e aqui amarelo.
 Pesquisadora: É a camiseta da escola, que perfeito B. H: Olha minha cabeça. Tô fazendo minha cabeça.
 Pesquisadora: Quanta gente! Cadê você D? D: Aqui.*

Era muito interessante como eles observaram os desenhos dos amigos e também como queriam que os observássemos.

*L: Olha o desenho do K.
 K: Eu vou fazer um moicano Eliane: Gostei! Que legal!*

Um dos alunos abordou diversos detalhes em sua produção. Aqui analisamos que ela se apropriou de sua cor de pele, roupa preferida, e como seria um dia ideal para ela!

*G: Desenhei eu, aqui fiz minha pele, cor de pele e a roupa. Eu tenho a inteligência. Aqui eu fiz o sol e a florzinha e fiz meu nome.
 Pesquisadora: Muito bem, está de parabéns!*

E assim seguimos com as explicações. Cada criança queria expor os detalhes de sua produção, abordando suas características em cada detalhe

*M: Eu desenhei meu arquinho.
 L: Eu de vestido vermelho e xadrez, tomando milkshake K: Eu brincando na rua com meu macaquinho.
 K: Eu queria fazer um moicano, mas não deu porque eu cortei o cabelo.
 B: Meu tom de pele, aqui de preto, nariz, olhos, daí a boca pinte de vermelho, minha roupa de escola. Eu fiz assim um quadrado, aí pinte de amarelo, pinte tudo e depois fiz meu nome de preto.
 H: Primeiro eu fiz a cabeça, o cabelo, tom de pele, e meu vestido, que eu tenho a mesma cor que essa. Pode tirar foto?
 Pesquisadora: Que interessante! Vou tirar foto! I: Eu fiz o sol e o vento e meu nome.*

Ao analisar a explicação dessa criança, podemos notar como a tecnologia já faz parte de seu cotidiano, pois, embora tenha criado seu autorretrato, ela nos trouxe a concepção de uma selfie.

*M: Eu desenhei aqui, fiz uma casa, nuvem, o sol. E aqui é um tablet.
 Pesquisadora: Um tablet? Você desenhou você em um tablet? Que legal!
 M: Sim*

Finalizamos essa primeira etapa da transcrição da sequência didática notando que as crianças já haviam se apropriado de algumas características, como tons de

pele e de coisas de que gostavam e usavam, tanto para vestir quanto para brincar, e criaram seus desenhos. As características estavam presentes nos penteados desenhados, nos detalhes e, em algumas propostas, juntaram a tecnologia com o autorretrato, reproduzindo, por exemplo, a já mencionada selfie. De acordo com Vygostky (1998, p. 141):

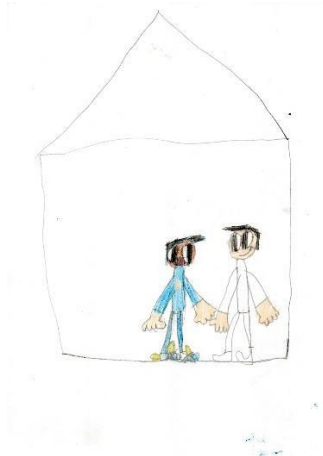
[...] O desenho é o principal gesto do desenvolvimento da escrita, pois seus rabiscos são entendidos como gestos e tentativas de simbolizar a linguagem falada. Os desenhos podem ser interpretados como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita.

A seguir, apresentamos as primeiras versões dos autorretratos produzidos por 14 crianças

Figura 6 - Autorretratos



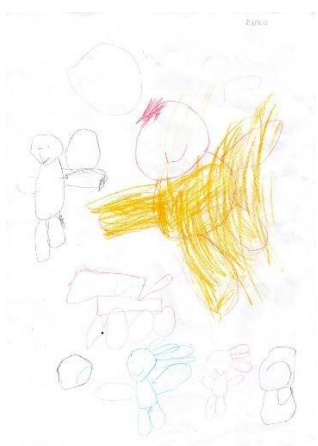
Autorretrato de A.



Autorretrato de B.



Autorretrato de A.



Autorretrato de E.



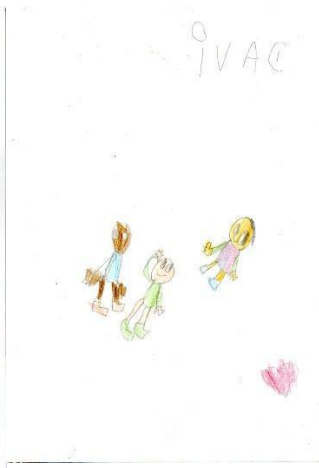
Autorretrato de L.



Autorretrato de G



. Autorretrato de L.



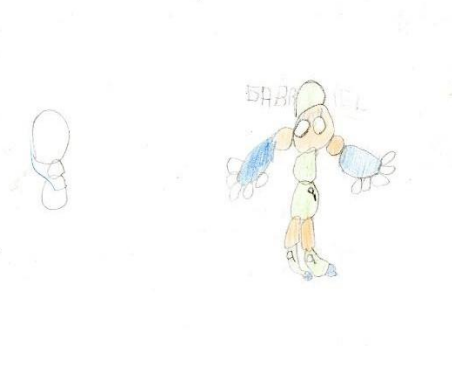
Autorretrato de D



Autorretrato de K



Autorretrato L.



Autorretrato de G.



Autorretrato de N



Autorretrato de B.



Autorretrato de B



Autorretrato de M.



.Autorretrato de Y.

Autorretrato de H

Autorretrato de N



Autorretrato de P.

Autorretrato de R.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ao trabalhar o autorretrato, entre muitos aspectos, propiciamos as crianças que percebessem tanto as suas características quanto dos colegas. Guiadas pelos estudos de Rojo (2017), estávamos interessadas em criar experiências mais próximas de uma Pedagogia dos multiletramentos. Para autora,

Multiletramentos são práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos – majoritariamente digitais, mas também impressas que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e a (re)produção de

imagens e fotos, diagramas, gráficos, infográficos, áudios, etc. (Rojo, 2017, p.4).

A criança, ao desenhar o autorretrato, utiliza múltiplas formas de expressão e representação na construção da sua identidade. Segundo o RCNEI, ao fazer isso, ela tem mais condições de

Apropriação da imagem corporal A aquisição da consciência dos limites do próprio corpo é um aspecto importante do processo de diferenciação do eu e do outro e da construção da identidade. Por meio das explorações que faz, do contato físico com outras pessoas, da observação daqueles com quem convive, a criança aprende sobre o mundo, sobre si mesma e comunica-se pela linguagem corporal. (Brasil, 1998, v. II, pág. 25.).

O autorretrato é usado como uma estratégia para a criança se expressar, demonstrando, de fato, quem ela é. Por isso, é :

aconselhável que as crianças realizem uma observação livre das imagens e que possam tecer os comentários que quiserem, de tal forma que todo o grupo participe. O professor pode atuar como um provocador da apreciação e leitura da imagem. Nesses casos, o professor deve acolher e socializar as falas das crianças (Brasil, 1998a, p. 103).

De acordo com Corsaro (2003), a criança interage com o mundo dos símbolos primeiramente para então se apropriar de sua cultura e de sua produção, ampliando assim sua própria cultura da infância. Dessa forma, ampliando o repertório das crianças a partir dos seus pontos de vista e de suas construções, criamos condições para que ressignifiquem sua própria cultura, seu modo de ser criança e sua autoafirmação.

Como já dito, os gêneros textuais apresentam-se em diversas modalidades, entre elas a digital. Segundo Rojo e Almeida (2012, p.19), eles consistem em “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas”.

Vejam, a seguir, como se desenrolaram os módulos por meio dos quais o restante da investigação se deu.

6.3 Módulo 1: Quem sou eu?

Ao iniciarmos o módulo 1, após a produção inicial, fizemos uma roda de conversa perguntando às crianças: “Quem sou eu”. Elas responderam seus nomes, sem mais detalhes. Com a intenção de ampliarmos o “Como somos”, tanto a

pesquisadora quanto a professora colaboradora optaram pela leitura de um livro, no formato em PDF, intitulado “Cada um é de um jeito e cada jeito é de um”, tendo como suporte um tablet. Nele, as crianças puderam visualizar as imagens, explorar como realizavam a mudança de página, aumentar e diminuir as figuras etc.

A literatura veio ao encontro do tema a ser trabalhado, alimentando conteúdo para o repertório do livro “Quem somos nós”, assim como a exploração de tecnologia, aliada a uma obra infantil.

Figura 7 - Capa do livro “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!”



Fonte: Internet.

Iniciamos, então, a leitura do livro:

Professora Eliane: hoje faremos a leitura de um livro digital, que será lido pelo tablet, que chamamos de PDF, então não será desses que a gente pega na mão para olhar.

H: Mas a gente pode imprimir

Prô Eliane: Sim, se a gente quiser, pode imprimir. Mas a gente pode olhar ele aqui.

L: Ele passa sozinho?

Prô Eliane: Não, ele não passa sozinho, temos que mudar a página, igual a gente faz com o livro físico.

Prô Eliane: O nome do livro é: Cada um com seu jeito e cada jeito é de um.

D: Não dá para ver no celular?

Prô Eliane: Sim, mas no celular vai ficar muito pequenininho, né? Aqui no tablet é bem maior, olha! Uma dica para vocês! Dá para pesquisar no tablet, no celular, alguns livros e dá para olhar!

Quem escreveu esse livro foi: Lucimar de Costa Dias, quem ilustrou foi a Sandra Beatriz, depois vocês vão falar também se gostaram das ilustrações do livro e da história. Vou ler a biografia, ou seja, a história da autora para vocês.

As crianças foram participando da leitura, demonstrando concordar com

algumas características e preferências, bem como expando suas opiniões diante das informações.

*L: Ela é igualzinha da capa.
Prô Eliane: Igualzinha da capa.
A: Eu amo girar no gira, gira
M: Eu vomito
Pesquisadora: Ela gosta de chocolate!*

Continuamos a história, e as crianças atentas, olhando as imagens.

*Prô Eliane: Quem mais pode morar com ela?
H: A vovó dela
Pesquisadora: Acho que ela tem irmãos.
Prô Eliane: Será que ela tem irmãos? Ela tem irmãos!!!!!! Ah! Quem falou da vó?
H: Eu
Prô Eliane: Ela tem uma avó materna.*

As crianças continuavam atentas olhando as imagens. A figura 8 ilustra o momento.

Figura 8 - Momento da história em meio digital



Fonte: Acervo da pesquisadora.

D: O irmão mais velho é adulto.

Prô Eliane: Vocês notaram que faltou descrever a menina? Além de tudo que foi dito, faltou descrever a menina. Ela gosta de tudo nela. Ela gosta da sua cor de pele, do seu sorriso, da sua altura, do que ela mais gosta é do cabelo crespo.

Pesquisadora: Olha que cabelo lindo que ela tem. Quem tem o cabelo assim?

G: Eu

Pesquisadora: Igual o cabelo da G mesmo!

Prô Eliane: Querem saber o nome dela? Como será que é o nome dela? Ela se chama Luanda. E aí, essa parte da história terminou. Depois eu vou continuar contando a história, porque a segunda parte fala por que o nome dela é Luanda.

O livro infantil é composto por imagens, letras, cores, fontes que expressam muitas possibilidades de interpretação. A leitura, como já dissemos, veio ao encontro da nossa proposta de trabalhar a diversidade cultural, as características de cada pessoa e suas preferências.

De acordo com Rojo e Moura (2012, p. 23):

Alguns fatores caracterizam os multiletramentos, tais como: (a) Eles são interativos, mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

A leitura de livros tem o propósito de estimular a imaginação e a criatividade, favorecendo a escuta atenta e a formulação de perguntas. É também uma oportunidade para ampliar o repertório das crianças, Ainda de acordo com os autores, ao possibilitar a introdução de um texto, por meio de utilização de mídias digitais, estamos nos aproximando de Pedagogia dos Multiletramentos, uma vez que:

as práticas de letramento contemporâneas envolvem, por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação e significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro lado, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores / leitores contemporâneos a essa criação de significação (Rojo; Moura, 2012, p. 56).

Diante da abordagem da história do nome da personagem, surgiu a ideia de que as crianças pudessem contar a história da origem do nome delas. Então, planejamos uma atividade enviada para casa, a fim de que elas pudessem realizar a pesquisa com as famílias.

6.4 Módulo 2: Preferências e características

Para iniciar esse módulo, com a intencionalidade de que as crianças notassem suas preferências e características, apropriando-se delas, a pesquisadora e a professora colaboradora gravaram uma entrevista, que lhes foi apresentada por meio da tela multifuncional disponibilizada pela escola.

Nessa entrevista, a pesquisadora, fingindo não enxergar, foi inquirida pela professora colaboradora: Como você se chama? Quais as suas características físicas? Qual a cor da roupa que você está usando? Qual a sua cor favorita? Qual a sua comida a preferida? O que você gosta de fazer? E qual a sua brincadeira favorita?

No *link* a seguir, é possível acessar a entrevista na íntegra: https://drive.google.com/file/d/1A1YSA-EFINXOqvJxm1H883OKD8JS84GO/view?usp=drive_link

Figura 9 - Entrevista



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Quando terminou a entrevista, perguntamos às crianças se elas gostaram. Muitas disseram que sim, e vários questionamentos foram feitos:

H: Como você conseguiu encontrar a prô Eliane pela TV

Pesquisadora: Eu consegui encontrar a prô Eliane pela tecnologia. Um recurso chamado Meet que faz reunião.

Prô Eliane: Eu a encontrei bem num momento que ela não estava conseguindo enxergar! Nós fizemos uma reunião online.

Em seguida, após a discussão da entrevista gravada, invertemos os papéis. A professora colaboradora assumiu que não enxergava, e a pesquisadora fez as mesmas perguntas. A seguir, reproduzimos um trecho do que aconteceu:

Professora Eliane: Como não estou vendo, gostaria que a Vanessa se descrevesse para mim, para eu saber como ela é.

Pesquisadora: Ok. Eu sou baixa,

G: Baixinha

Pesquisadora: risos, baixinha, meu cabelo é curto, preto, não muito curto, na altura do ombro, minha pele é branca, meus olhos são castanhos.

M: O meu também é castanho

Professora Eliane: Tom de marrom, sei!

Pesquisadora: Meu cabelo é liso. Eu estou com uma blusa rosa, uma calça jeans e um tênis branco.

Professora Eliane: E o que o que você mais gosta de fazer?

Pesquisadora: Eu gosto muito de assistir séries, eu assisto muito Dorama, gosto de estudar, gosto de dar aula, sou apaixonada por dar aula. Gosto da minha profissão, gosto de criança.!

Pesquisadora: E amo de paixão chocolate

Professora Eliane: Ah! Eu ia te fazer essa pergunta. Qual é sua comida preferida. Então é chocolate!

Pesquisadora: Minha comida preferida é Lasanha. Mas eu gosto de chocolate. Depois da lasanha um pedaço de chocolate Hum tem que ter uma sobremesa

Professora: E quem é que mora com vocês?

Pesquisadora: Meu marido, meu filho G e meu filho V. E tenho uma cachorrinha.

Professora: Ah! Então você tem um pet né? Pesquisadora: Tenho, tenho um pet

Com a intenção de que eles participassem, abrimos as perguntas:

Professora: Tem mais alguma coisa que a gente queira saber?

M.: Qual a cor favorita?

Pesquisadora: Azul, eu gosto muito da cor Azul

L: Eu também!

Professora: Tem mais alguma coisa a mais para a gente perguntar? O que vocês acham?

M: A cor da pele!

Pesquisadora: Minha cor de pele é branca. Eu me considero branca, mas minha cor de pele não é branca né? É um beginho claro, bege claro.

G: Bronzeada

Professora: nós não perguntamos o personagem favorito!

L: É o personagem favorito!

Pesquisadora: Ah! O personagem favorito! Eu gosto muito do Woody, sou apaixonada pelo Woody, e gosto muito do Shrek, acho ele engraçado!

Esses dois, gosto muito deles.

Então, nesse momento, convidamos duas crianças para experimentar a entrevista, uma no papel de entrevistadora e a outra sendo a entrevistada.

M. Oh!

L. eu quero saber como que é você?

L: Meu cabelo é castanho com dourado,

Pesquisadora: Liso ou cacheado?

L. Cacheado.

Pesquisadora: Comprido ou curto?

L: Ele é

M: *Eu quero saber que cor é seu olho?*
 L: *Marrom, marrom escuro.*
 M: *Eu quero saber quantos anos você tem?*
 L: *Seis*
 M: *Eu quero saber qual é a sua cor de pele.*
 L: *É uma cor de pele normal, mas meio escura.*
 Pesquisadora: *Morena né?*
 M: *Eu quero saber que cor sobrancelha é*
 L: *A mesma que a sua.*
 Pesquisadora: *Castanho? L: Sim*
 M: *Eu quero também saber qual é a sua comida favorita*
 L: *Macarrão e lasanha*
 M: *Eu quero saber qual é seu personagem favorito:*
 L: *A Hello Kit*
 G: *E qual que é a cor?*
 Professora: *A G está pedindo para você perguntar qual a cor favorita dela. Se você pode fazer essa pergunta para ela.*
 M.: *O L, qual sua cor favorita?*
 L: *Lilás*

Fizemos uma intervenção, questionando o que mais as crianças poderiam perguntar em uma entrevista, a fim de conhecer melhor seu entrevistado.

H: *A roupa*
 Professora: *Ah a roupa. Vocês querem saber sobre a roupa dela.*
 M: *Qual a roupa que você está L?*
 L: *Uma blusa da lady bug e a roupa da escola.*

Percebendo que as perguntas foram encerradas, convidamos mais duas crianças para o momento da entrevista, no qual seguiram o mesmo roteiro

L: *Qual é a roupa que você está usando?*
 E: *É verde, calça azul escuro. Camisa vermelha*
 L: *E o tênis?*
 E: *Azul e verde e preto.*
 L: *Qual é sua cor preferida?*
 E: *É vermelha*
 L: *Qual é sua comida favorita?*
 E: *Miojo*
 L: *Qual seu brinquedo favorito?*
 L: *Qual é sua roupa favorita que você gosta de usar?*
 E: *É, assim*
 L: *Qual é seu personagem preferido?*
 E: *Raffin.*
 Pesquisadora: *Quem é esse, o que ele faz? Ele é youtuber?*
 E: *É*
 Pesquisadora: *Pergunta quem mora na casa dele, quem mora com ele.*
 L: *Quem mora com você?*
 E: *Minha mãe e meu tio*
 Professora: *Você já perguntou como ele é?*
 L: *Como você é? Seu cabelo é cacheado?*
 E: *Meu cabelo é preto, minha pele é assim oh.*
 Professora: *como é sua pele. Que cor que ela é?*
 E: *Marrom.*

Pesquisadora: E a cor do olho?
E: É preto
Professora: Você é pequeno ou grande?
E: Pequeno
L: Quantos ano você tem?
E: Cinco
L: Eu também tenho 5.
L: Qual é seu nome?
E: Não lembro.
Pesquisadora: Seu nome, como você se chama.?
E: E

E assim seguimos em mais algumas entrevistas, sempre nesse contexto, com a intenção de que as crianças se apropriassem de suas características e ampliassem seu repertório para a construção do livro: “Quem somos nós”. Notamos que estavam bem interessadas e motivadas a continuar com o momento das entrevistas, pois elas pediram se poderiam trocar de papel.

H: Agora a gente pode trocar?
Pesquisadora: Vamos lá!
H: A. Qual é a cor da sua pele?
A: É um pouquinho marrom porque sou bronzeada.
H: Qual a cor que você mais gosta?
A: Azul, rosa e roxo
H: Qual é a sua comida favorita? A: Sushi
H: Sushi, eu amo sushi.
A: É porque eu já fui ao restaurante da Hello Kit, porque é japonês e eu comi sushi.
H: Qual roupa que você está?
A: Eu estou com roupa da escola e uma blusa roxa.
H: Que tênis que você está?
A: Da gatinha Marrie
H: Qual é a cor dos seus olhos?
A: Castanho, com um pouquinho de tom de marrom
H: Como é seu cabelo
A: É dourado, já está na minha perna quando estica. É cacheado.
H: Qual é o seu personagem favorito?
A: Sabe aquele Minions 4? Da barata? Eu gosto muito dos minions
H: E a barata?
A: Das baratas nem um pouco, não gosto de barata.
H. : Você gosta de gato?
A: Gosto
H: Quem mora com você?
A: A minha irmã e meu pai e minha mãe
H: Do que você gosta de brincar? De boneca ou de bola?
A: Eu gosto de brincar de desenhar. Eu gosto de desenhar muitas coisas do mar.
H: Você gosta de praia ou de sol para tomar sorvete?
A: Eu gosto de praia só para tomar sorvete. Com minha tia M. na praia.
H: Coco?
A: Coco? Coco eu não gosto muito não? Não gosto de água de coco não. Eu experimentei e não gostei não.
H: Eu queria perguntar se você gosta da sua mãe ou do seu pai?
A: Eu gosto dos dois , da minha irmã também.
Pesquisadora: Muito bem, ela ama toda família dela né?
A: Sim. Minha irmã é mais velha porque ela tem 16 anos.

*H: Você gosta de faltar na escola ou você gosta de vim para escola?
 A: Pesquisadora amo vim para a escola.
 Pesquisadora não gosto de faltar nenhum dia.
 H: Agora é só isso.*

Conforme as entrevistas foram acontecendo, pudemos notar que as perguntas foram ampliadas, o que propiciou mais repertório.

*H: Que comida você gosta?
 M: Eu gosto de arroz com feijão preto e calabresa
 H: Que cor é sua blusa?
 M: Blusa da escola! Azul.
 H: Qual é a cor da sua pele?
 M: A minha cor chama-se cor misturada
 H: Qual é a cor dos seus olhos?
 M: Preto
 H: Qual seu brinquedo favorito?
 M: Eu gosto da minha bebê reborn
 H: Qual a cor do seu cabelo?
 M: Meu cabelo é preto.*

A figura 10 mostra esse momentos.

Figura 10 - Momento entrevistas



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A apresentação de uma entrevista realizada pelo Meet na EI propiciou condições de trabalharmos com Pedagogia dos Multiletramentos, pois envolveu diversas formas de comunicação e expressão digital. A prática permitiu que as crianças se familiarizassem com ferramentas de videoconferência; além disso, a entrevista promoveu a comunicação oral e a escuta ativa, enquanto a apresentação mobilizou habilidades de narração e expressão verbal. A atividade também incentivou

a interação social e a colaboração, pois as crianças conseguiram compartilhar suas entrevistas e aprenderam sobre diferentes perspectivas e experiências. Podemos afirmar que os estudantes ampliaram os repertórios sobre suas características e preferências, e as tecnologias contribuíram para essa apropriação.

6.5 Módulo 3: Linha do tempo

Para a realização desse módulo, imprimimos fotografias de algumas crianças quando bebês ou bem pequenas, bem como os autorretratos feitos no primeiro encontro. Além disso, foram impressas imagens de personagens conhecidos por eles, com o uso de filtro e sem filtro. Do mesmo modo, imprimimos fotografias de duas crianças modificadas com o uso da inteligência artificial, a fim de que a turma observasse essas imagens, notando características e contextos, sendo expostos a mais de um tipo de texto multimodal. Também tencionávamos que reconhecessem o que é real e o que não é real em uma fotografia, falando sobre suas observações por meio das leituras das imagens, para então, ampliar seus repertórios para a proposta da confecção do livro “Quem somos nós”.

Realizamos uma roda de conversa, na qual fizemos a exposição de máquinas fotográficas antigas, explicamos como era o filme fotográfico e o processo de revelação das fotos. As câmeras levadas pela pesquisadora eram apenas maquetes, porém a professora colaboradora levou uma máquina fotográfica descartável, também sem filme, que possibilitou a explicação e o teste pelas crianças, de como era o foco, para centralizar a cena de quem queria fotografar. Foram apresentadas também algumas fotografias borradas.

Após a exposição e a exploração, perguntamos o que era real e o que não era real das fotografias tiradas. Para tal, a pesquisadora começou a mostrar as fotos dos artistas com uso de filtro e sem filtro, seguidas das imagens modificadas das crianças. Após repetir a pergunta — Tudo o que vemos nas revistas e na internet é verdadeiro ou não? —, eles responderam que não e que algumas imagens eram fakes, percebendo a alteração delas.

Posteriormente, a pesquisadora inseriu a foto do autorretrato feito por elas, questionando se estavam diferentes. Ao dizerem que sim, ela comentou que, por meio dos recursos tecnológicos, por exemplo, apenas scanear a imagem — ou seja, passar para o computador, solicitar a impressão de qualidade e em papel fotográfico — as

cores já saíram mais intensas.

Ato contínuo, incluíram-se as fotos de algumas crianças bebês, que a turma tinha de tentar adivinhar quem eram. A maioria dizia que se pareciam com algum colega, destacando o mesmo tom de pele, o mesmo cabelo, enfim, notando que algumas características físicas não mudam com o passar do tempo. Na sequência, a pesquisadora apresentou algumas fotos tiradas nos módulos anteriores para que pudessem explorar.

Nesse momento, seguimos na proposta do “Tony Itinerários”. Como mencionado anteriormente, trata-se de um material didático, trabalhado na EI cujo foco recai sobre a diversidade cultural. É um material destinado à pré-escola, fornecido pela prefeitura e que faz parte do planejamento da professora. Nele, identificamos imagens que mostravam as transformações ocorridas em alguns equipamentos tecnológicos. Na próxima imagem, é possível ver parte do material.

Figura 11 - - Infográficos – Tony Itinerários



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Oportunizamos, de forma lúdica e prática, que vivenciassem o recurso semiótico das fotografias, por meio da leitura de infográficos, bem como que observassem as transformações tecnológicas e se apropriassem do conceito de linha do tempo.

Transcrevemos, a seguir, o momento da realização da proposta:

Pesquisadora: Vocês me falaram que conhecem e sabem o que é selfie, não é verdade?

Todos sim!

Pesquisadora: Então vocês conhecem o que é isso aqui?

M: É uma câmera antiga!

Pesquisadora: Isso a M falou, isso é uma câmera de antigamente! Essa câmera de antigamente tinha o botão para tirar foto, aqui você regulava a

imagem para focalizar

E: Prô mas essa câmera é fake.

Pesquisadora: Isso, é uma câmera fake, de brinquedo, feita de papelão.

Nada funciona aqui!

Segui explicando sobre o uso de uma câmera antiga

Pesquisadora: Esse aqui era um botãozinho que não podia tocar, que se levantasse, o filme rebobinava, ou seja, voltava tudo e você perdia as fotos. Não conseguia mais tirar foto. Para tirar foto, precisava apertar aqui, e não sabia como a foto iria sair e aí você tinha que levar em um lugar para revelar, e as vezes, nem uma foto ficava boa, e o pior de tudo, você tinha que pagar para revelar.

A professora colaboradora fez uma comparação com o uso do celular:

Professora: Não é igual a celular, que quando você tira foto, pode tirar várias e já fica ali dentro. Ali não, você tirava foto e ela ficava ali, como se fosse um papel, e você levava num lugar, para então pegar a foto de papel de verdade. Y: Existe uma câmera que tira foto e sai a foto na hora.

Pesquisadora: A Polaróide

Professora: Existe esta câmera também, a polaróide, que é uma máquina que você tira a foto e já sai a foto.

M: essa é fake?

Durante essa conversa, a professora colaboradora fez a intervenção apresentando uma máquina fotográfica de verdade, que era descartável e não funciona mais. Todavia, oportunizou que a turma experimentasse como se focalizava um objeto para tirar foto, utilizando-se apenas de uma pequena tela.

Professora: Mostrarei uma outra câmera para vocês verem, como é. Tinha que fechar um olho, aí com um olho só, como se fosse um binóculo. você tirava foto da pessoa, imagina!

Pesquisadora: Vamos passar as câmeras para vocês olharem. Essas não fazem nada, são de papelão, vão passando para vocês verem!

Quando você mandava revelar, aí corria o risco dela sair assim, está vendo? Toda manchada! Mal dava para ver quem está na foto! Tudo borrado! Olha só! E você tinha que pagar por isso!

Em seguida, a pesquisadora mencionou o uso do celular hoje em dia: além de tirar fotos, ele serve para fazer vídeo: “Vocês conhecem os recursos que o celular tem? Por exemplo, tem filtro né? Para melhorar a aparência da pessoa, tem aquela foto que ele coloca efeito, vocês já fizeram efeito na foto, por orelhinha, bigodinho, fazer gatinho?”

Pesquisadora: Vocês acham que hoje em dia, todas as fotos que colocam em revistas, na internet, são verdadeiras?

K: Sim

Pesquisadora: Por quê?

K: Porque parece.

Pesquisadora: Será que aquelas pessoas são reais?

Pesquisadora: Tem pessoas que usam alguns recursos para as fotos ficarem mais bonitas, sabiam? Esses recursos são chamados

M: Filtro

Pesquisadora: Filtro, muito bem! Antigamente gente, tinha um programa chamado Photoshop, que ainda tem e a pessoa conseguia diminuir as imperfeições do rosto, conseguia diminuir o tamanho da barriga, colocar um cabelo mais comprido, hoje em dia, se faz com filtro ou com o uso de inteligência artificial, mais conhecida como I.A.

Pesquisadora: Vocês me falaram que todas as fotos são verdadeiras. Então trouxe algumas fotos aqui para que vocês pudessem analisar. Como as pessoas ficam diferentes do que realmente são, usando filtros para corrigirem as imperfeições, ou as partes do corpo que não gostam muito.

M: para ficarem mais bonitas

Pesquisadora: para ficarem mais bonitas! E tem filtro que coloca maquiagem, então,

Professora: Mexe no nariz, nos olhos Pesquisadora: na boca

Assim, a pesquisadora mostrou a foto de duas crianças que tiveram seus cabelos alterados por meio da IA. A intenção foi mostrar como a tecnologia pode alterar o real.

Professora: Mas esta foto aqui, é a M. que a gente vê todo dia? O que tem de diferente na foto da M?

Pesquisadora: Tem mais uma bem diferente! Vocês vão ficar admirados! Vocês nem vão reconhecer quem é!

Todos: É a G.

Professora colaboradora: O que é que tem de diferente na G?

Y: O cabelo

Pesquisadora: Esse cabelo é dela? É a mesma G? Está bem diferente né?

Vocês viram? Vocês viram o poder dos aplicativos para mudar as pessoas?

Pesquisadora vou mostrar algumas fotos. De uns três a quatro anos atrás!

Professora: Quem será?

Pesquisadora: Está diferente né?

Professora: Essa criança aqui, vocês acham que tem a mesma idade de você?

G: É uma foto de alguém quando era pequeno.

K: Eu não conheço

B: Eu lembro quando eu era pequena

Professora: Quem falou que era a A. B, A. e M? Vamos ver quem é! Essa foto aqui é da A. Ela deveria ter aqui um ano. Hoje ela tem 6 anos. Quantos anos vocês acham que essa criança aqui tem?

K: 3 anos.

Professora: Ela deve ter uns dois anos! Pesquisadora: E essa foto aqui?

G: Sou eu, sou eu!!

Todos: É a G.

Pesquisadora: Tem mais uma foto aqui! Duvido quem vai acertar essa.

Reparem as cores das árvores, como são mais claras que as de hoje.

D: Parece o E.

N: Parece o K na verdade.

Professora: Eu vou mostrar novamente! E e a gente vai prestar atenção nos detalhes, para então tentar adivinhar quem é.

L: É o K.

Pesquisadora: K., é você K.?

K: Eu não!

L: Ele está achando que não é ele, mas é ele sim.

Professora: O L. está achando que é o K. Por que você acha que é o K. L?

L: Por causa da cor da pele.

As crianças reconheceram quem era a criança na foto pelas características físicas de cada uma delas:

*Professora: Tem mais uma foto, quero ver se vocês sabem quem é.
 K: É a R.
 N: Ela não tem dente.
 Pesquisadora: É, bebê não tem dente!
 Pesquisadora: Olha, mais uma foto! Duvido vocês descobrirem!
 D: É o K.
 Professora: Olha eu acho que sei quem é. Parece com quem?
 Todos: É o K.*

Na sequência, apresentamos o autorretrato produzido pelas crianças, em papel fotográfico, e as fotos que foram tiradas durante a realização da atividade. Aproveitamos para explorar a selfie como possibilidade de autorretrato.

*M: A minha M: Olha eu!
 M: Olha eu no espelho!
 K: A A.
 M: Olha eu aqui fazendo o desenho. Olha a diferença do desenho.
 Pesquisadora: Vai passando para todo mundo ver!
 B: Olha a minha aqui.
 Pesquisadora: Você sabe fazer selfie?
 B. Sim.
 Pesquisadora: Então tira uma foto de você! Tira outra? Você sabe mudar a foto, colocar efeitos? Aquelas orelhinhas?
 B: Não.
 Pesquisadora: Vou te ajudar, você vai clicar aqui, em editar, no lápis, aí você vai colocar carinha, o que você quiser por na foto. Conseguiu?
 B.: Sim
 Pesquisadora: Agora salva. Aqui!*

A figura a seguir mostra algumas selfies tiradas pelas próprias crianças, e os efeitos que elas escolheram:

Figura 12 - Selfies



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Portanto, o contexto da proposta vem ao encontro da Pedagogia dos

Multiletramentos, uma vez que, segundo Rojo (2017, p. 4):

Multiletramentos são práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos – majoritariamente digitais, mas também impressas que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e a (re) produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos, infográficos, áudios etc.

Quando trabalhamos com fotos, oportunizamos às crianças a interpretação e compreensão de diferentes formas de comunicação visual, promovendo habilidades críticas e criativas. Além disso, ao comparar fotos originais e modificadas, elas aprendem sobre a manipulação de imagens e o impacto dos filtros, desenvolvendo uma consciência crítica sobre a mídia visual. A atividade também incentiva a exploração da identidade, ao permitir que reflitam sobre suas próprias imagens e as das personagens, e promove a participação ativa por meio da discussão e análise coletiva. Portanto, essa prática enriquece o aprendizado multimodal e estimula a valorização da diversidade de formas de expressão e comunicação.

A análise de infográficos disponíveis no material “Tony itinerários” possibilitou o contato com os multiletramentos. Ao explorar linhas do tempo, as crianças desenvolvem habilidades críticas, como a capacidade de interpretar informações sequenciais e cronológicas. Ademais, aprendem sobre as transformações tecnológicas e refletem acerca de suas próprias experiências e idades, promovendo o autoconhecimento.

Quando elas manuseiam celulares e tiram selfies, estamos oportunizando o desenvolvimento de habilidades de expressão visual e digital. As crianças utilizam câmeras e aplicativos de edição para explorar e representar suas identidades de maneira criativa. Tal prática também promove a reflexão sobre como a identidade pode ser expressa e percebida de diferentes maneiras, desenvolvendo o pensamento crítico e a compreensão cultural. Além disso, ao interagir com ferramentas digitais, as crianças ganham familiaridade com tecnologias modernas, enriquecendo o aprendizado multimodal e promovendo a autoexpressão e a valorização da diversidade.

De acordo com Rojo (2022, p. 37):

A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais, elas fazem parte do nosso cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita,

também devem ser adquiridas. Além disso, as tecnologias digitais estão introduzindo novos modelos de comunicação, como a criação e uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades.

A intencionalidade do módulo foi expor as crianças à sua imagem e às suas características, por meio dos multiletramentos, ampliando o seu repertório para a criação do livro coletivo “Quem somos nós”.

6.6 Módulo 4: Minha comida preferida

Mais uma vez, para ampliar o repertório das crianças, com vistas à construção do livro “Quem somos nós”, recorremos à literatura infantil, por meio do livro físico, “Sapão Comilão” (Figura 12). A obra conta a história de um sapo que sai em uma aventura e experimenta outros tipos de comida; ao provar esses alimentos, nada o agrada, até que encontra sua comida favorita: a mosca.

Figura 13 - Capa do livro “Sapão Comilão”



Fonte: Internet.

Assim, a professora colaboradora fez a leitura do livro, e prosseguimos com a roda de conversa.

Professora Eliane: Por que será que o sapo não gostava de nenhuma comida que ele experimentava lá na fazenda.

K. Porque ele gostava de mosca.

B: Porque ele não gosta de comer sorvete, macarronada, porque ele não é humano.

H: Nós comemos! A gente não come mosca.

Pesquisadora: Nós temos as comidas que a gente gosta de comer e temos as comidas que pode ser que não gostamos.

Professora Eliane: Tem alguma comida que vocês experimentaram e que vocês não gostam de comer?

A: Eu não gosto de camarão

A: Eu amo peixe

B: Tomate, não gosto.

Pesquisadora: E qual é a comida favorita de vocês? Aquela que vocês

gostam muito?
H: Lasanha
B: Macarrão com molho
H: Eu gosto de sushi com calabresa
D: Sorvete
G: Uva
M: Melancia
K: Macarrão cumprido.
E: Escondidinho
L: Polenguinho
M: Eu gosto de macarrão
Y: Queijo
Y: Morango
G: Batata frita e sorvete E: Milkshake
E: Chocolate

Seguimos, então, com a roda de conversa e perguntamos qual seria a forma de eles representarem sua comida preferida, sem que fosse de verdade. Muitos indicaram que poderia ser por meio do desenho, panelinhas, com papel, e massinha. Então, dissemos que iríamos preparar um espaço para que eles pudessem representar, por meio da massa de modelar, seus pratos favoritos.

Durante a realização da proposta, fomos passando pelas mesas e conversando com as crianças:

H: Eu fiz esse sorvete e esse suquinho, com a mesma cor.
Professora Eliane: Qual seu suco preferido?
H: Morango.
A: Meu suco preferido é de uva.
B: Estou fazendo sushi
N: Morango, milho
L: Eu fiz um sushi e um doce também Peneirando
G: Fazendo sopa A: Doce da Disney
K: Uva verde.
E: Tomate, batata frita, carne, arroz e salada
D: Hamburguer do Mc Donald e batata
K: Cuscuz Um tomate

Orientamos a escrita dos nomes de quem elaborou o prato e, em seguida, todos foram fotografados. Essas fotografias fizeram parte para a criação do material do livro “Quem somos nós?”. A figura a seguir ilustra as produções das crianças.

Figura 14 - Produções de comidas preferidas



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A Educação Infantil é um espaço em que as múltiplas linguagens precisam estar presentes. Isso se evidencia, por exemplo no RCNEI (Brasil, 2013, p. 91):

Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva. (RCNEI,1998, vol. 1, p. 63).

E também nas DCNEI (Brasil, 2013, p. 91):

[...] contextos que articulem diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses. Fortalecimento de sua autoestima, no interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com diferentes linguagens. (2013, p. 91).

Como vimos, a atividade proporcionou a combinação de elementos táteis, visuais e verbais, permitindo que as crianças explorassem suas preferências de maneira criativa e concreta. Ao moldar suas comidas favoritas, elas desenvolveram habilidades motoras finas, aprenderam a representar o que pensaram por meio da modelagens, fotografaram e praticaram a descrição verbal de suas criações.

A atividade também promoveu o engajamento e a participação ativa, pois as crianças compartilharam e discutiram suas produções, valorizando a diversidade de gostos e culturas. Assim, incentivaram-se a autoexpressão e a reflexão sobre preferências pessoais, além de fomentar um ambiente de aprendizagem inclusivo e colaborativo.

O uso da massinha de modelar na EI igualmente pode contribuir para o desenvolvimento de várias habilidades, como a coordenação motora, a concentração e a criatividade, possibilitando à criança expressar-se por meio de outros materiais. Nesse aspecto, a atividade foi ao encontro do que é proposto por Loris Malaguzzi (1999), quando o autor afirma que:

Quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas suas experiências. Devemos ampliar a variedade de tópicos e objetivos, os tipos de situações que oferecemos e seu nível de estrutura, os tipos e as combinações de recursos e materiais e as possíveis interações com objetos, companheiros e adultos (p. 90).

Finalizamos a atividade com a produção de fotos. Posteriormente, elas foram retomadas com as crianças para a produção de dois livros: um físico e outro em PDF, ambos intitulados “Quem somos nós”.

6.7 Módulo 5: A origem do meu nome

Retomando a idéia citada no módulo 2, para que as crianças ampliassem seu conhecimento de diversidade cultural, elaboramos uma pesquisa (Figura 14) a ser realizada entre elas e suas famílias, com vistas a conhecer a origem do nome, quem escolheu o nome e origem de seus antecedentes. A intenção era aumentar o repertório dos estudantes para a criação do livro “Quem sou eu”. Assim que eles trouxeram os dados sobre os nomes, iniciamos o módulo 5 com uma roda de conversa.

Figura 15 - Pesquisando a origem do nome

ALICE

2. Quem escolheu o seu nome? (Espaço para a família explicar.)
 mamãe! Quando eu mamãe via como
 tempo que ter uma filha chamada Alice.

3. Você sabe o que o seu nome significa? (Descrever o significado)
 O nome Alice significa
 Real e Verdadeira
 origem nome

4. De onde vêm seus ancestrais? Você conhece suas origens ou descendências?
 (Espaço para a família compartilhar informações sobre as raízes e origens)

Linhas Maternas	Linhas Paternas
Estimó / Brasil	Paraná
Avô materno	Avô materno
São Paulo	Paraná / Brasil
Mãe	Pai
São Paulo	São Paulo

Dica para a Família: Converse sobre as origens da família e compartilhe histórias sobre os antepassados. Isso ajudará a criança a entender mais sobre suas raízes!

Fonte: Acervo da pesquisadora.

A seguir, apresentamos um pequeno trecho do que aconteceu:

Professora Eliane: Para vocês fazerem com as famílias de vocês, uma pesquisa sobre o nome de vocês, que mais que tinha lá na pesquisa, quem lembra?

G. Eu

A Eu escrevi meu nome colorido

Pesquisadora: E você lembra o que estava perguntando aqui, nessa pesquisa que a gente mandou? Quem lembra?

L. Eu lembro! O nome, onde que a mãe achou o nome.

B. Meu nome não foi meu pai que colocou, foi meu tio.

H Minha mãe botou esse nome mesmo!

Professora Eliane: Tinha uma pergunta aqui, qual o significado do seu nome. Alguém sabe o significado do nome?

G. Eu lembro! G significa de Deus

A. Porque sou linda

L Força e coragem

Y: Sim!

H. Corajosa, minha mãe me deu esse nome. E força

A atividade de enviar uma pesquisa para casa a fim de descobrir a origem e o significado do nome da criança, bem como seus antecedentes é uma prática que pode combinar elementos textuais, visuais e culturais, permitindo que explorem suas identidades e heranças de maneira significativa. Ao investigar e compartilhar as histórias dos nomes, elas desenvolveram habilidades de leitura, escrita e comunicação oral. A atividade também promoveu o engajamento e a participação ativa, pois envolveu a colaboração com a família e a apresentação dos resultados na escola, valorizando a diversidade cultural e as experiências individuais. Dessa

forma, enriqueceu-se o aprendizado, promovendo o fortalecimento de vínculos entre escola e família.

De acordo com Rojo (2022),

[...] 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). (p. .8.)

Além disso, Rojo (2022) menciona que trabalhar multiletramentos a partir de cultural de referência das crianças implica a imersão em letramentos críticos, requerendo análise, critérios e conceitos, a fim de obter produções transformadoras:

o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – 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 (p. 13).

6.8 Módulo 6: O faz-de-conta dos brinquedos

O módulo foi planejado com a intenção de explorar o tema “Quem somos nós” a partir dos brinquedos favoritos. Para tal, partimos da leitura do livro físico “Isto não é brinquedo” (Figura 15), estimulando as crianças a relatarem coisas que já imaginaram ser um brinquedo. Depois da leitura e discussão, fizemos alguns jogos e brincadeiras, a fim de que revelassem qual era seu brinquedo ou brincadeira favorita, de forma espontânea. O episódio, a seguir, ilustra o que aconteceu.

Figura 16 - Capa do livro “Isto não é brinquedo”



Fonte: Internet.

A: *Eu gostei do final porque ela gosta de pular na cama.*
Professora: *Isso, ela fez uma cama elástica.*
G: *Ela pegou um galinho achando que era uma balinha.*
Professora: *Vocês já pegaram alguma coisa que não era um brinquedo, mas que vocês transformaram em um brinquedo?*
K: *Eu já peguei um robô*
N: *Eu fiz um boneco de pregador*
L: *Eu usei uma caixa de papelão para fazer uma casinha*
L: *Eu gostei de duas partes: Ela usou uma varinha e pegou um chapéu. A mãe dela falou que não era brinquedo.*
Pesquisadora: *Mas para ela era né?*
B: *Eu já peguei uma coisa que não era brinquedo.*
P: *Eu gostava de pular na cama*
E: *Eu dei mortal na cama da minha mãe.*
L: *Eu peguei papel higiênico [...]*
Professora: *Qual é o seu brinquedo favorito?*
P: *é desenhar*
E: *Cubo mágico*
L: *Cozinha*
G: *Barbie*
M: *Desenhar*
B: *Herois da partulha canina*
A: *Bebe reborn*
D: *Massinha*
G: *Slime*
N: *Boneco*
Professora Eliane: *Bola*
Pesquisadora: *Jogo de tabuleiro*

Continuamos a proposta informando que trouxemos alguns itens, a fim de que, coletivamente, pudéssemos construir brinquedos. Por meio de um varal, fizemos a exposição de imagens de sugestões de brinquedos, e introduzimos materiais não estruturados, para que pudessem pensar na confecção. Livremente, as crianças foram fazendo suas escolhas de acordo com as preferências, agrupando-se, separando materiais, experimentando, tentando encaixar as peças e desenhando.

A figura a seguir apresenta alguns registros desse momento.

Figura 17 - Confeção de brinquedos



Fonte: Imagem da pesquisadora.

Ao trabalhar a literatura com as crianças, aliada às imagens presentes no livro, estamos ampliando seus repertórios. Mesmo que a literatura seja fictícia, pode estar ligada à realidade de seu interlocutor, por trazer dificuldades e soluções, ajudando-o a compreender o mundo. (Zilberman, 2003).

A exploração de materiais não estruturados para a elaboração de brinquedos coletivos envolveu diversas formas de comunicação e expressão, promovendo habilidades críticas e criativas. A atividade combinou elementos táteis, visuais e possivelmente textuais, ao planejar e construir os brinquedos, promovendo o trabalho em equipe e a colaboração. Além disso, ao apresentar e descrever seus brinquedos, as crianças praticam habilidades de narrativa e comunicação oral. Ao dispor de fotos de modelos de brinquedos confeccionados com materiais não estruturados em sala de aula, possibilitamos que fizessem a leitura da imagem e seguissem as instruções ali contidas para a confecção de seu protótipo. Assim, de acordo com Rojo (2022, p.35):

A criança, mesmo não alfabetizada, já pode ser inserida em processos de letramento, pois ela já faz a leitura incidental de rótulos, imagens, gestos, emoções. O contato com o mundo letrado acontece muito antes das letras e vai além delas.

rolinhos de papel higiênico e fotos impressas das personagens, envolvendo a maior parte das crianças.

Y: A gente vai contar a história da cor de Coraline
 D. Coraline me empresta um lápis cor de pele?
 G. Ela pega a cor verde
 A A cor de pele poderia ser verde.
 G. Aí ela pega o vermelho
 G Se eles fossem esse daqui, eles iam ser vermelhos
 G. Aí ela pegou a cor amarela
 D. O peixe
 G Se eles fossem dourado, eles iam ser amarelos
 G. Ele seria azul G vermelho
 D É esse daí mesmo, depois é o lilás
 G Se eles fossem vermelho ia ser de vergonha
 G. O roxo, lilás e por último aqui
 G. Coraline me empresta o lápis cor de pele?
 D Aí ele olhou pra mim....
 A Ela deu o marrom! Que é a cor da pele dela!

Outra dupla:

H. e B. Agora está na hora da história A cor de Coraline
 K. Coraline me empresta o lápis cor de pele?
 L. Lápis cor de pele?
 G. Se ele fosse cor de Marte, ia ser verde
 G Se ele fosse vermelho, ia ser vergonha e também raiva G Se fosse onde os índigenas perdeu as botas, ia ser Muitas coisas para ele
 L. E se fosse golfinhos, roxo L Azul
 L Peixinho dourado, amarelo
 K. Coraline, empresta uma cor de pele?
 L. Existe uma cor de pele?
 K. Existem um monte
 L. A cor marrom
 K. Que é da cor dela
 L. Que é da minha cor.

Outro grupo:

Agora a gente vai contar a história a cor de coraline
 Y Me empresta o lápis cor de pele
 H Que cor de pele que ele está falando? Se pudesse, ele podia ser verde
 H Se pudesse ser vermelho de raiva
 H Se pudesse ia ser a bota perdida
 M a cor azul
 H Se pudesse ser romance
 Y Coraline me empresta uma cor de pele
 H: Mas que cor de pele ele está falando
 K Mas só existe uma
 H Não!
 L. Marrom
 M. Ela deu o lápis marrom, que é minha cor de pele.
 H O peixinho
 Y Obrigada pelo lápis

Depois de alguns dias, deixamos os fantoches expostos em um dos cantos para que fossem manipulados sem intervenção por aqueles que se interessassem em brincar com eles.

M Coraline, me empresta o cor de pele?
L. Cor de pele?
M. Aí você fala que cor?
L. Essa?
M. A não, o verde
M Coraline, me empresta a cor de pele?
L. Minha cor de pele é marrom!
M Se fosse verde, ia ser alienígena
L Se fosse vermelho, de vergonha
L. Tem várias cores
M. Se fosse dourado?

A apresentação de uma história em vídeo envolve diversas formas de comunicação e expressão multimodal. Essa prática combina elementos visuais, auditivos e textuais, permitindo que as crianças compreendam e interpretem a narrativa de maneira rica e dinâmica. Ao assistir à animação e discutir sobre ela, desenvolvem-se habilidades de pensamento crítico, escuta ativa e compreensão visual. Além disso, a criação de vídeos pode contemplar a colaboração e a expressão criativa, estimulando o engajamento e a participação. Dessa forma, enriquece-se o aprendizado, valoriza-se a diversidade de formas de expressão e cria-se um ambiente de aprendizagem inclusivo e interativo.

Figura 19 - História em vídeo



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A reprodução do vídeo sem som abrange diversas formas de comunicação e interpretação multimodal. Nesse caso, as crianças devem prestar atenção aos elementos visuais e utilizar suas habilidades de leitura labial, expressão corporal e cenários para entender a narrativa. A prática desenvolve a observação e a

criatividade, pois é possível discutir e reinterpretar a história com base nas imagens. Ademais, ao recriar diálogos ou sons, as crianças exercitam a comunicação oral e a expressão criativa, promovendo o engajamento ativo e a compreensão da importância de diferentes modos de comunicação.

O mesmo acontece com o uso de fantoches na reprodução de histórias. Por meio dele, combinam-se elementos visuais, táteis, verbais e até emocionais, permitindo que as crianças explorem e representem narrativas de maneira dinâmica e envolvente. Ao manipular fantoches, elas desenvolvem habilidades motoras finas e expressivas, além de melhorar a coordenação e a criatividade. Do mesmo modo, promove-se a comunicação oral, já que é necessário narrar histórias e dialogar, integrando modos verbais e visuais. Além do mais, facilita-se a exploração de diferentes perspectivas e personagens, promovendo a empatia e a compreensão de diversidade cultural e emocional.

Quando dispusemos os fantoches no canto da sala, a fim de serem usados espontaneamente para o reconto das histórias, ligamo-nos à Pedagogia dos Multiletramentos, pois essa prática promove a autoexpressão e a autonomia, permitindo que as crianças escolham quando e como engajar-se com os fantoches. Ao manipular os fantoches, as crianças utilizam comunicação visual, tátil e verbal, desenvolvendo habilidades motoras finas e narrativas. Essa abordagem também incentiva a criatividade e a reflexão sobre as histórias, além de promover a compreensão e valorização das diferentes perspectivas e emoções. Assim, enriquece-se o aprendizado multimodal, valoriza-se a diversidade de formas de expressão e cria-se um ambiente de aprendizagem inclusivo e interativo, em que as crianças podem explorar suas habilidades de maneira lúdica e autônoma. A seguir, apresentamos uma figura que ilustra como foram esses momentos.

Figura 20 - Contando a história por meio de fantoches



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 21 - Crianças brincando com fantoches, sem inferências



Fonte: Acervo da pesquisadora.

E assim, ao trabalhar com reconto de história, permeado pelo uso de tecnologia, seguimos os princípios da Pedagogia dos Multiletramentos. Sobre ela, Rojo (2022, p. 75) diz:

Há algumas décadas, as práticas de letramento na escola alicerçavam-se em atividades de leitura e escrita nas quais se recorria apenas à linguagem escrita como tecnologia para o ensino da língua materna. Atualmente, essas práticas têm sofrido modificações com a inserção e o uso das novas tecnologias. Os textos combinam imagens estáticas (e em movimento), com áudio, cores, links, seja nos ambientes digitais ou na mídia impressa.

6.10 Módulo 8: É possível ler imagens?

Nesse módulo, com o auxílio da IA, elaboramos diferentes cartazes com algumas personagens conhecidas pelas crianças, englobando contextos diversificados e veículos de informação como jornais, revistas, gibis, convites etc. O intuito era fazê-las explorarem os cartazes, fazendo a leitura das imagens e observando características diversificadas.

Ao ler as imagens, as crianças vivenciaram os gostos de alguns personagens em momentos de lazer, bem como suas características físicas. Enquanto elas estavam no lanche, organizamos e preparamos a sala, expondo os cartazes em um varal. Quando chegaram, ficaram maravilhadas com as imagens, comentando sobre as personagens e o que estavam fazendo.

Figura 22 - Crianças observando as imagens



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nessa proposta, tínhamos a intenção de verificar como as crianças interpretavam as imagens. Por isso, permitimos que explorassem livremente o

ambiente. E pudemos ouvir falas como esta: “*Uauuu, nossa, olha o homem aranha, Lucas Neto*”. Em seguida, mostramos mais uma personagem bem conhecida desse público, em contexto que já conheciam: em formato de gibi, contemplando o gênero textual história em quadrinhos.

Pesquisadora: E esse daqui?
Várias crianças: O homem aranha
Pesquisadora: Homem aranha, spyderman. Mas o que é isso daqui? Como chama esse tipo de revistinha?
N: Eu acho que o homem aranha, é uma revista do homem aranha.
Pesquisadora: Sim, mas como chama? É igual da turma da Mônica, como chama esse tipo de revistinha? Tem história em quadrinho.
M: Desesenho.
L: Jornal
Pesquisadora: Vamos pensar.....

Com a intenção de provocá-los, colocamos, ao lado do Homem Aranha, uma imagem de Peter Parker.

E esse aqui, quem é?
Várias: Peter Parker
Pesquisadora: Quem consegue me explicar quem é o Peter Parker?
K: É esse homem aí
N: É o homem aranha
Pesquisadora: É o homem aranha? Como assim?
N: Porque quando põe a fantasia ele é o homem aranha

E continuamos a exploração:

Pesquisadora: Então, agora temos outro personagem! Em qual estamos?
Pesquisadora: Tem várias fotos aqui, quem são?
Várias crianças: Sherek.
L: Ele salva a Fiona
Pesquisadora: Ele salva a Fiona. Mas olha, tem um monte de personagem nele. E o que está acontecendo na foto?
N: É família.
Pesquisadora: Será? Eles têm chapeuzinho. Olha aqui. O que está acontecendo será?
H: Formatura.
Pesquisadora: Formatura H.
Professora Colaboradora: E como você sabe que é formatura.
H: Pelo chapéu
Professora Colaboradora: Mas não podia ser um chapéu de passear?
H: Porque na formatura eles colocam. Quando minha mãe era criança, ela colocou um chapéu de formatura.
Professora Colaboradora: E onde você viu sua mãe quando criança, com um chapéu de formatura?
H: Na foto.
Professora Colaboradora: Ah! Que interessante. Todo mundo já viu aquele chapéu de formatura?
Várias crianças: Já.
M: Eu já usei chapéu de formatura.
Professora Colaboradora: E quando as pessoas usam chapéu de formatura?
L: Quando vão se formar?
Professora Colaboradora: Se formar em quê?

L: Se formar na escola.

As crianças observaram, comentaram e tentaram relacionar o que estavam observando com o que já tinham de conhecimento sobre as personagens. Retomamos, então, a personagem Homem Aranha:

Pesquisadora: Quem é esse daqui, olha?

N: Homem aranha.

Pesquisadora: E onde que ele está aqui?

N: Ele tá salvando uma menina.

Pesquisadora: Salvando uma menina? Muito bem! E esse monte de letrinha aqui, quem sabe o que significa? Vocês sabem qual o papel que tem essas letrinhas, em coluna, como chama? Vocês já falaram. Quem lembra?

N: É uma coisa para ler.

Pesquisadora: Isso, é uma coisa bem grande, que abre assim para ler. Tem muita informação.

Professora Colaboradora: É como se fosse o papel que fizemos os combinados.

Professora Colaboradora: Ninguém conhece? Vocês falaram quando eu perguntei da revistinha do homem aranha. É um jor...

M: Jornal

Ao apresentar a notícia, estampada na capa de um jornal, as crianças identificaram se tratar desse gênero e que o foco era o Homem Aranha salvando uma moça. Seguimos a proposta com a apresentação de outras personagens, a fim de que a turma observasse e descrevesse as imagens expostas.

E assim continuamos com a apresentação de “Naruto”:

Pesquisadora: Esse aqui, quem é

? M: Naruto.

Pesquisadora: Naruto, e o que é isso? Quem advinha o que é isso aqui?

Esse formato?

N: Retângulo

Pesquisadora: Isso é um retângulo. Mas isso aqui a gente, está relacionado com aniversário. O que tem no aniversário?

G: Bolo

N: Brigadeiro também

G: Ele escreveu alguma coisa.

Pesquisadora: O que ele escreveu

G.? Quando você vai fazer aniversário, o que você faz para seus amigos virem?

Retomamos a roda de conversa, falando das características de algumas personagens e enfatizamos a conversa sobre o Homem Aranha:

Prô Eliane: Vocês sabiam tudo sobre o homem aranha?

N: Sim, eu sei tudo sobre homem aranha. Ele solta teia

K: Tem os vilões, ele escala.

Prô Eliane: E como é o nome do personagem, que faz o homem aranha?

N: o homem de verdade é o Peter Parker

Prô Eliane: Por que ele usa roupa de homem aranha?

K: Pra ninguém ver na vida real como ele é.

Prô Eliane: Ah! Para não ver a vida real dele?

L: Para ninguém descobrir o verdadeiro homem aranha.

Prô Eliane: Será que vocês sabem tudo sobre uma pessoa? Isso é possível?

Atualmente, é necessária a alfabetização visual como prática de leitura de imagens, cuja função é informar, ilustrar, educar e produzir conhecimentos.

Segundo documento "Parâmetros Curriculares Nacionais" (Brasil, 1998, p. "Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte" do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a apreciação das imagens

nas escolas vem através das artes visuais ante as quais o aluno é colocado para observar as várias maneiras que as imagens se apresentam e como é feito o contato com cada uma delas, e através delas. Ele pode se expressar. As artes visuais, além das formas tradicionais — pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, objetos, cerâmica, cestaria, entalhe —, incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas do século XX: fotografia, moda, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance, holografia, desenho industrial, arte em computador. Cada uma dessas modalidades artísticas tem a sua particularidade e é utilizada em várias possibilidades de combinações entre elas, por intermédio das quais os alunos podem expressar-se e comunicar-se entre si e com outras pessoas de diferentes maneiras (Brasil, 1998, p. 63).

Figura 23 - Imagens expostas no varal



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Mais uma vez, as crianças foram expostas a gêneros textuais diversificados, aliados aos seus conhecimentos prévios, com o uso da tecnologia, compondo cores, traços e contextos variados. Segundo Rojo (2012), a criança, mesmo não sabendo ler, por estar inserida em um mundo multiletrado, já consegue compreender rótulos, embalagens, imagens, emoções. Tal visão se coaduna com a de Soares (2000), no que tange ao cultivo de práticas sociais que usam a escrita.

A leitura de imagens impressas em diversos contextos relaciona-se com a Pedagogia dos Multiletramentos na EI, pois promove a interpretação e compreensão de múltiplas formas de comunicação. Tal prática permite que as crianças analisem elementos visuais, como cores, formas e símbolos, desenvolvendo habilidades críticas e criativas. Ademais, incentiva-se a exploração da identidade e da diversidade cultural, ao apresentar contextos variados e perspectivas diferentes. Do mesmo modo, envolve participação ativa, já que as crianças discutem e compartilham suas interpretações, promovendo a interação social e o respeito às diferentes percepções individuais.

6.11 Produção final

Após os módulos descritos, anteriormente, para a elaboração do livro “Quem somos nós”, em formato de *e-book*, seguimos as seguintes etapas:

1ª etapa: Organização produções das crianças

Figura 24 - Fotografias das produções das crianças



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Apresentamos às crianças o que foi produzido e, na sequência, cada uma delas deveria selecionar as produções, pois serviriam para a composição da página do livro. Combinamos que montaríamos um *slide* para cada criança, e elas, posteriormente, fariam um relato oral, de forma espontânea, sobre “Quem sou eu”.

Figura 25 - Roda de conversa

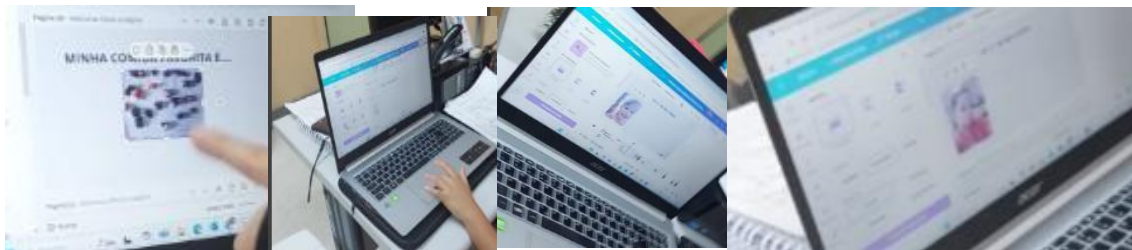


Fonte: Acervo da pesquisadora.

2ª. Etapa: Análise das produções individuais

Como mencionado anteriormente, cada criança analisou, com a colaboração da pesquisadora, o seu *slide*

Figura 26 - Análise das produções individuais



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Tendo como apoio os *slides* confeccionados com as fotos escolhidas pelas crianças, realizamos a gravação em áudio, com o uso do celular, de como cada uma delas relatava suas preferências e suas características. Vale mencionar que as falas foram transcritas e registradas na composição do *e-book*. Contudo, o tempo não foi suficiente para inserir o áudio, pois tínhamos como meta apresentar o livro na reunião de pais, prevista para o término do ano.

Figura 27 - *E-book* em formato de vídeo

Fonte: Acervo da pesquisadora.

3ª. Etapa: Apresentação do *e-book*

No *drive* a seguir, é possível acessar a junção do que foi produzido, a qual foi apresentada às crianças: https://drive.google.com/file/d/1EqPphJ_-TQHD4WpPI-4g9ofJRd6liXD3/view?usp=sharing

Analisando o que foi propiciado, podemos afirmar que a produção do *e-book* e a criação de animações nas produções das crianças estão ligadas à Pedagogia dos Multiletramentos, pois envolvem diversas formas de comunicação e expressão multimodal. A confecção do *e-book* possibilitou o contato com a leitura digital e a manipulação de imagens e texto, incentivando o engajamento e a participação autônoma, bem como promovendo o desenvolvimento de habilidades tecnológicas. Assim, a atividade contribuiu para o aprendizado multimodal, valorizando a diversidade de formas de expressão. De acordo com Rojo (2012, p.36):

É de suma importância que a escola proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros. [...] Ela também pode incorporar cada vez mais o uso das tecnologias digitais para que os alunos e os educadores possam aprender a ler, escrever e expressar-se por meio dela.

Ao ver o *e-book*, a turma questionou se poderia imprimi-lo, manifestando o desejo de receber o livro físico do que foi produzido. Então, combinamos que faríamos um único livro físico para a sala, utilizando fotos, desenhos, produções, ou seja, tudo o que foi construído durante os módulos. Desse modo, o livro foi confeccionado em cartolina, com as imagens que as crianças relataram em seu áudio, tidas como suas preferências.

4ª. Etapa: Organização do ambiente para a elaboração do livro físico

Começamos por organizar o ambiente, disponibilizando diferentes cores de tintas, colas, papéis etc.

Figura 28 - Ambiente organizado



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Vale ressaltar que a escolha da tinta da cor da pele para carimbar a mão na cartolina envolve múltiplas formas de comunicação e expressão. Ao escolher a tinta, as crianças estão se engajando em um processo visual e tátil que celebra a identidade individual. Essa prática promove a autoestima e o reconhecimento das diferenças, ao mesmo tempo que incentiva a reflexão sobre diversidade e inclusão. Além disso, ao compartilhar suas impressões digitais, elas utilizam modos de comunicação visual e verbal, desenvolvendo habilidades críticas e criativas. Logo, a atividade contribuiu para o aprendizado multimodal (tradução dos áudios, o uso das fotografias etc.), valorizando a diversidade de formas de expressão e criando um ambiente de aprendizagem reflexivo.

Ademais, promoveu a participação ativa e a colaboração, pois as crianças compartilham e discutem suas colagens com os colegas, enriquecendo o aprendizado multimodal e criando um ambiente inclusivo e interativo, no qual cada um foi respeitado. Encerramos a sequência com a apresentação do livro finalizado às crianças, do qual elas participaram ativamente, desde a intenção do preparo, até a confecção de cada página e a finalização do trabalho.

A seguir, apresentamos um trecho do momento em que apresentamos o livro:

Professora Colaboradora: A pesquisadora veio mostrar para vocês!

H: Olha o livro que a gente fez!

M: Ficou pronto!

Pró Eliane: Como chama essa parte aqui?

R: A capa

H: A cor da mão!

L: A cor da pele!

Professora Colaboradora: O que está escrito?

Y: A cor da pele!

Pesquisadora: Será que é a cor da pele?

Professora Colaboradora: O nome do livro é Quem somos nós? E embaixo está escrito educação infantil final, que é a fase que nós estamos!

Seguimos mostrando as produções:

Pesquisadora: O que temos aqui?
H: Olha meu nome ali
M: O meu está ao lado do coração
Y: Meu nome está perto do seu!
G: Olha o meu
Pesquisadora: Vamos mostrar para a mamãe na reunião!

Seguimos para a próxima página:

L: Nossas mãos! Olha a minha!
H: A minha é essa!
Pesquisadora: Vocês reconhecem as mãos de vocês?
M: Sim!!
B: Essa é minha!

E na sequência:

G: A cor favorita!
M: Olha nossa cor favorita! Nossa comida preferida!
G: Olha a minha!
A: Meu sushi
L: Poderia colocar nossa foto aqui!
M: Olha a minha, sou eu ali, minha comida!
E finalizando???
R: Nossas brincadeiras
H: Olha as fotos!
M: Prô, vai imprimir um monte? Para depois vender?

A última página ficou em branco e, a partir da sugestão de uma criança, que mencionou que ela poderia conter a foto da turma, as professores decidiram criar uma página intitulada “Os autores”, na qual foram inseridas as fotos de todos os que participaram do projeto.

Figura 29 - Apresentação do livro físico



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Por meio do link a seguir, é possível acessar: <https://drive.google.com/file/d/1-RPwvv7jelg81VAK1gL-3W4t2Dub5CpW/view?usp=sharing>

Assim, encerramos a produção final, que desde a produção inicial e os demais módulos, contou com o protagonismo das crianças, aliados a uma diversidade de propostas cuidadosamente intencionadas, onde a criança construiu seu conhecimento a partir de vivências e experiências, através de múltiplas linguagens, envolvendo uma diversidade de textos e culturas, aliadas a expressões orais, manuais, visuais, socialização com o grupo e uso de tecnologias.

7 PRODUTO

Como parte dos requisitos do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), ao concluírem o curso, além da dissertação, os alunos devem entregar um produto advindo da investigação. Partindo de tal premissa, após a realização da pesquisa, conforme descrito nos procedimentos metodológicos, intencionamos elaborar um material de apoio no formato *e-book*, com vistas a contribuir para a inserção da Pedagogia dos multiletramentos na Educação Infantil. O material estará organizado da seguinte forma:

1ª Parte: Conceito de criança e infância;

2ª Parte: Conceito de multiletramentos, com destaque para a Educação Infantil (campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”);

3ª Parte: Estratégias Pedagógicas: possibilidades de inserção da Pedagogia dos Multiletramentos no segmento em questão;

4ª Parte: Relato de uma experiência: a sequência didática desenvolvida com a professora da Educação Infantil, baseada nos estudos de Dolz (2003).

Informamos, ainda, que o *e-book* não se pretende rígido ou encerrado em si mesmo; pelo contrário, esperamos que ele seja um recurso acessível e flexível, que permitirá aos professores fazerem os ajustes necessários, conforme as especificidades de suas turmas.

O trabalho pode ser acessado por meio do *link*: <https://docs.google.com/document/d/1ayHbwWeQqSHfkLkHcLAb3D4JFLJD6ZJ3/edit?usp=sharing&oid=109863742112226336881&rtpof=true&sd=true>.

8 CONCLUSÃO

Como se mencionou no começo desta dissertação, o objetivo da presente pesquisa foi analisar as contribuições da Pedagogia dos Multiletramentos para a Educação Infantil. Para tanto, empreendemos, inicialmente, um estudo sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, bem como dos conceitos de criança e infância, com destaque para os percursos dessa etapa da educação no Brasil. Em seguida, ocupamo-nos das linguagens infantis, a alfabetização e o letramento.

Na sequência, identificamos e analisamos pesquisas que tratavam da Pedagogia dos Multiletramentos no contexto da Educação Infantil, confirmando que, embora os conceitos estivessem presentes, poucas pesquisas tratavam de atividades práticas. Ademais, buscamos compreender como os documentos oficiais, concernentes ao referido segmento, tratavam a temática em tela.

Acerca da Pedagogia dos Multiletramentos, ancoramo-nos nas contribuições de Rojo (2009) e elaboramos sequência didática a fim de verificarmos quais as contribuições dos Multiletramentos para a Educação Infantil. No que se refere às sequências didáticas, baseamo-nos nas orientações de Dolz *et al.* (ano?), que estruturam a pesquisa em etapas, assim delimitadas: produção inicial; módulos, conforme a necessidade; e produção final. Todavia, é válido lembrar que os autores asseveram a flexibilidade desse processo, possibilitando que cada módulo seja planejado com base nas produções discentes.

Para a realização da sequência didática, contamos com a participação de uma professora colaboradora. Após as leituras de alguns textos e de inúmeras discussões, estabelecemos a temática “Quem somos nós”, prevista no planejamento da docente.

Após esse primeiro encontro, que resultou na primeira produção, identificamos os conhecimentos prévios das crianças. Com base nessas observações, planejamos oito módulos no total. Neles, prevaleceu a ludicidade, baseada em muitas discussões e propostas diversificadas e significativas, para que as crianças avançassem em suas percepções.

No transcorrer das atividades propostas, tendo sempre a Pedagogia dos Multiletramentos como referência, cada criança se desenvolveu na construção de sua autobiografia de forma interativa. Desde a etapa da apresentação da situação, os alunos foram envolvidos em um diálogo ativo, resultando num trabalho bem

participativo. Ao fim dos oito módulos, obteve-se o livro “Quem nós somos”, em dois formatos: físico e virtual. Por meio dessa experiência, foi possível perceber que a inserção da Pedagogia dos Multiletramentos na Educação Infantil contribui para a aprendizagem desse público, permitindo sua compreensão por meio de variadas propostas.

Ressaltamos que o trabalho colaborativo entre a professora da sala e a professora pesquisadora foi determinante para a construção da sequência didática. Todavia, apesar dos resultados positivos obtidos, não podemos desconsiderar as dificuldades identificadas durante a aplicação da referida sequência: o prazo mostrou-se desafiador para a sua elaboração; e o grupo não era assíduo, necessitando de retomada frequente do que estava sendo proposto. Com relação a esse último problema, a flexibilidade assumida no planejamento contribuiu para minimizá-los. Além do mais, é importante mencionar que as atividades foram planejadas durante o processo e acompanhadas de uma avaliação formativa.

A possibilidade de integração de recursos digitais ao processo de aprendizagem infantil facilitou a compreensão e o avanço dos resultados obtidos. Do mesmo modo, merecem destaque o envolvimento e o suporte da gestão, que possibilitou o uso dos recursos disponíveis na escola, favorecendo a realização de toda a pesquisa e, por conseguinte, fortalecendo as práticas colaborativas.

Em síntese, os resultados reafirmam que a Pedagogia dos Multiletramentos corresponde às expectativas geradas no início deste trabalho, contribuindo para a aprendizagem da criança, além de possibilitar desenvolvimento profissional às professoras envolvidas. Portanto, a presente investigação torna-se relevante para a formação docente, em especial para a Educação Infantil, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas variadas, aliadas ao contexto contemporâneo no qual as crianças estão inseridas, possibilitando sua inserção no mundo das tecnologias digitais e dos recursos semióticos.

Além disso, esta experiência representou um marco importante no meu desenvolvimento profissional. Ao longo da investigação, tive necessidade de repensar e renovar minhas práticas, saindo do convencional e buscando estratégias sensíveis, criativas e conectadas à realidade das crianças. A Pedagogia dos Multiletramentos não apenas ampliou minha compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem, como também me impulsionou uma postura mais reflexiva, investigativa e aberta às transformações que a docência exige.

Evidenciou-se ainda a importância do trabalho colaborativo durante a realização da pesquisa, especialmente a parceria com a professora colaboradora, que foi fundamental para o êxito da investigação, permitindo o planejamento conjunto, trocas constantes, observações compartilhadas e ajustes contínuos nas práticas pedagógicas. O diálogo entre nós, possibilitou uma construção mais sólida e sensível das propostas aplicadas, promovendo uma escuta atenta às necessidades e aos interesses das crianças. Essa vivência reafirma a importância do trabalho em equipe no ambiente escolar, fortalecendo o crescimento mútuo das professoras.

As interações vivenciadas em sala, mediadas por múltiplas linguagens e recursos, relevaram o quanto as crianças são capazes de se expressar, construir conhecimentos e participar ativamente quando se sentem acolhidas e motivadas. A aprendizagem aconteceu de forma significativa, respeitando o tempo e os modos próprios de cada criança, por meio de experiências lúdicas, afetivas e contextualizadas. Foi possível perceber que, quando a prática pedagógica dialoga com o universo infantil e com as tecnologias e linguagens do mundo contemporâneo, o envolvimento e a construção de saberes tornam-se mais profundos e autênticos.

Desta forma, a pesquisa não apenas contribuiu para o avanço do debate sobre a Pedagogia dos Multiletramentos na Educação Infantil, como também reafirmou a potência do professor como mediador e aprendiz constantes. Os caminhos percorridos revelam que, ao investir em práticas pedagógicas inovadoras e intencionais, é possível proporcionar uma educação mais significativa, inclusiva e alinhada aos desafios da nossa profissão, tanto para quem ensina, quanto para quem aprende.

Em síntese, os resultados reafirmam que a Pedagogia dos Multiletramentos correspondem às expectativas geradas no início deste trabalho, contribuindo para a aprendizagem da criança, além de possibilitar o desenvolvimento profissional das professoras envolvidas. Portanto, a presente investigação torna-se relevante para a formação docente, em especial para a Educação Infantil, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas variadas, aliadas ao contexto contemporâneo no qual as crianças estão inseridas, possibilitando sua inserção no mundo das tecnologias digitais e dos recursos semióticos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. B. P. de. **Educação Infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ÁRIES, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1996.

ÁRIES, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

ARROYO, M. O significado da infância. **Anais do Seminário Nacional de Educação Infantil**. Brasília. MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017

BRASIL. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CABRAL, M. B. L. **Educação, 122inguística aplicada e a pesquisa colaborativa**: esboço de um estudo sobre o ensino-aprendizagem da linguagem verbal. 2013. Disponível em: www.uern/epa.br. Acesso em: 24 jun. 2025.

CÂMARA, S. **Sob a guarda da República**: a infância menorizada no Rio de Janeiro

da década de 1920. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

CASTRO, M. Noção de criança e infância: diálogos, reflexões, interlocuções. 16º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, Campinas, 2007. **Anais [...]**. Campinas, 2007. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss04_02.pdf. Acesso em: 18 out. 2023.

CANTON, K. **Espelho de artista**. 2 ed. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

CORSARO, W. A. Teorias Sociais da Infância. *In*: CORSARO, William. **A Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed; 2011.

CORSARO, W. **A pesquisa etnográfica realizada com as crianças de Infância nos EUA e em Itália**. Minho: Universidade do Minho, IEC, 2003.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PEMCE, A. **Construindo a primeira infância**: o que achamos que isto seja. Porto Alegre, 2003.

DAMIANI, M. F. *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. Cadernos de Educação, Pelotas, n. 45, p. 57-67, 2013.

DOLZ, J.;SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita—elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: SCHNEUWLY, B. *et al.* (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FARIA, A. L. G. de; Mello, S. A. **Linguagens Infantis**: Outras formas de leitura. Autores Associados. São Paulo. 2005.

FARIA, A. L. G. de; Mello, S. A. **O mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância**: Polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Autores Associados, 2007.

FERREIRA, A. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Régis Ltda, 2004.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez. 1985.

FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAGNEBIN, J. M. *Infância e Pensamento*. In: GHIRALDELLI Jr, P. (org.). **Infância, Escola e Modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

GALZERANI, M. C. B. *Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico me Walter Benjamin*. In: FARIA, A. L. G. *et al.* **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com crianças. São Paulo: Autores Associados, 2002.

GARCIA, R. L.; FILHO, A. L. **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro, DPISA, 2001.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo. Atlas, 2019.

GOUVÊA, M. C. S. de. *A literatura como fonte para a história da infância: possibilidades e limites*. In: LOPES, A.; FARIA FILHO, L. M. de.; FERNANDES, R. (org.). **Para a compreensão história da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, T.; OLIVEIRA, F. J. **Em busca da pedagogia da infância**: pertencer e participar. 1. Porto Alegre: Penso, 2013

KRAMER, S. *A infância e sua singularidade*. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, 2006.

KRAMER, S. **Formação de profissionais da Educação Infantil**: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. (org). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMMER, S. *Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões*. In: MACHADO, M. L. de A. (org). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JR, M., FERNANDES, R. Sobre a história da infância. *In*: FARIA FILHO, L. M. de (org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações. (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAJOLO, M ; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil brasileira**: história e histórias. 60.ed. São Paulo: Editora Ática, 2007

LINS, S. L. B.; SILVA, M. de F. O. C. da; LINS, Z. M. B.; CARNEIRO, T. F. A compreensão da infância como construção sócio-histórica. **CES Psicologia**, v. 7, n. 2, jul./dez. 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, F. I. P.; BAPTISTA, M. C.; MONTEIRO, S. M. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

MALAGUZZI, L. História, idéias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. *In*. CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S.; WESCHNFELDER, N. (org.). **Pedagogias das infâncias**, crianças e docências na educação infantil. Santa Maria: Ipê amarelo, 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. **Em Aberto**, v. 30, n. 100, 2017.

OLIVEIRA. Z. B. R. M. O. **Educação Infantil**: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2014.

OLIVEIRA, Z. R. de M. Os primeiros passos da história da educação infantil no Brasil. *In*: OLIVEIRA, Z. R. de M. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PEMCE, A. (org.). **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças: contextos e identidades**. Minho: Universidade do Minho, CEC, 1997.

PONTES, J. A. *et al.* Resignificando os conceitos de criança e infância. **Revista Amazônica**, v. 2, n. 1, p. 113-129, 2017.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2011.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. *et al.* **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline M. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. Entre Plataformas, odas e protótipos. Novos Multiletramentos em Tempos de Web2. **The Specialist: descrição, ensino e aprendizagem**, v. 38, n. 1, jan. jul. 2017.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROJO, R. Multiletramentos na Escola: Uma entrevista com Roxane Rojo. **Educitec**. 2022. Disponível em: [file:///C:/Users/vanes/Downloads/Multiletramentos_na_escola_uma_entrevista_com_Roxa%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/vanes/Downloads/Multiletramentos_na_escola_uma_entrevista_com_Roxa%20(1).pdf). Acesso em: 20 set. 2024.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTAELLA, L. **Leitura de Imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTOS, A. S. R. **Alfabetização, letramentos e multiletramentos na educação infantil: práticas possíveis?** 56f. 2016. Monografia (Especialização em Docência na Educação Infantil) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo.** Minho: Universidade do Minho. 2002.

SARMENTO, **Visibilidade social e estudo da infância.** *In:* VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (org.). **Infância (in)visível.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na Escola.** 11. ed. São Paulo: Global, 2003.