SCIENTIA INTERNATIONAL PRESS EDITORA CLAEC

SCIENTIA GLOBAL EDITIONS: CLAEC e-BOOKS CAPÍTULO DE LIVRO

PUBLICAÇÃO ANTECIPADA

Liderando a construção de sentidos: uma estrutura baseada em literatura infantil multimodal e receitas para a educação infantil multilíngue e multicultural

Leading Meaning-Making: A Multimodal Children's Literature and Recipe-Based Framework for Multilingual and Multicultural Early Childhood Education

Ioanna Kaliakatsou[1], Vasiliki Skounaki[2]

[1] PhD em Literatura Infantil, Grécia · ORCID: https://orcid.org/0009-0009-4434-7843 · autora correspondente: kaliazanet@gmail.com

[2] Mestrado em Ensino de Grego como Língua Estrangeira, Grécia · ORCID: https://orcid.org/0009-0004-6520-3279

ESTE CAPÍTULO		OBRA EM PREPARAÇÃO	
DOI	https://doi.org/10.56365/namz2566	Título	Multilingual and Multicultural Classrooms: Challenges and Opportunities for Early Childhood Education Leaders
Recebido em	14/07/2026	Organização	Deepa Sookara-Ramchurn
Aceito em	15/07/2026	ISBN	-
Publicado online	02/09/2026	DOI da obra	https://doi.org/10.56365/fqxqw813
Versão	v1	Previsão	2026
Idiomas	English - Portuguese	Avaliação	15/07/2026
Licença	CC BY 4.0	Pareceristas	Deepa Sookara-Ramchurn

COMO CITAR

AGORA	Kaliakatsou, I., & Skounaki, V. (2026). Liderando a construção de sentidos: uma estrutura baseada em literatura infantil multimodal e receitas para a educação infantil multilíngue e multicultural. In D. Sookara-Ramchurn (Org.), Multilingual and Multicultural Classrooms: Challenges and Opportunities for Early Childhood Education Leaders - publicação antecipada. Scientia International Press; Editora CLAEC. https://doi.org/10.56365/namz2566
DEPOIS	*A referência recebe o título definitivo da obra, o ISBN e o intervalo de páginas quando o livro completo for publicado. O DOI e a data de publicação antecipada não mudam.*

Resumo

As salas de aula multilíngues e multiculturais na educação infantil exigem abordagens que reconheçam as diversas formas pelas quais as crianças se comunicam, participam e constroem sentidos. Este capítulo propõe o Leading Meaning-Making Framework (LMMF), integrando multimodalidade, translinguagem, Fundos de Conhecimento, pedagogia culturalmente sustentadora e liderança inclusiva. Explora a literatura infantil multimodal e a aprendizagem baseada em receitas como recursos para a criação de ambientes culturalmente responsivos. Por meio de narrativas alimentares e livros ilustrados, identidades culturais, histórias familiares e conhecimentos comunitários tornam-se recursos valorizados para a aprendizagem. O capítulo argumenta que a educação inclusiva é alcançada não apenas por meio do acesso, mas por ambientes nos quais as crianças contribuem ativamente para a construção compartilhada de sentidos.

Palavras-chave: educação multilíngue, multimodalidade, liderança na educação infantil, livros ilustrados, pedagogia culturalmente sustentadora

Abstract

Multilingual and multicultural early childhood classrooms require approaches that recognize children's diverse ways of communicating, participating, and constructing meaning. This chapter proposes the Leading Meaning-Making Framework (LMMF), integrating multimodality, translanguaging, Funds of Knowledge, culturally sustaining pedagogy, and inclusive leadership. It explores multimodal children's literature and recipe-based learning as resources for creating culturally responsive environments. Through food narratives and picture books, cultural identities, family histories, and community knowledge become valued resources for learning. The chapter argues that inclusive education is achieved not only through access but through environments where children actively contribute to shared meaning-making.

Keywords: multilingual education, multimodality, early childhood leadership, picture books, culturally sustaining pedagogy

1. Liderando a construção de sentidos na educação infantil multilíngue e multicultural

A educação infantil contemporânea é cada vez mais marcada pela diversidade linguística, cultural e social. A migração global, a mobilidade e as mudanças nas estruturas familiares transformaram as salas de aula em comunidades multilíngues, nas quais as crianças trazem diferentes línguas, práticas culturais, experiências e modos de compreender o mundo (OECD, 2023; UNESCO, 2024). Essas transformações exigem abordagens educacionais que ultrapassem os modelos tradicionais de inclusão, frequentemente concentrados sobretudo em apoiar a aquisição, pelas crianças, da língua dominante da escola. Embora o desenvolvimento linguístico continue sendo um objetivo educacional essencial, tais perspectivas podem desconsiderar as formas mais amplas pelas quais as crianças pequenas se comunicam, participam e constroem conhecimento por meio de recursos linguísticos, culturais, corporais e semióticos (Cummins, 2021; García & Wei, 2014).

Perspectivas contemporâneas na educação multilíngue questionam compreensões deficitárias da diversidade linguística ao conceberem as línguas e as práticas culturais das crianças como recursos para a aprendizagem. A teoria da translinguagem enfatiza que aprendizes multilíngues não operam por meio de sistemas linguísticos separados, mas mobilizam seus repertórios linguísticos, culturais e comunicativos completos para interpretar experiências e construir sentidos (García & Wei, 2014). Consequentemente, ambientes educacionais inclusivos não devem exigir que as crianças substituam seus recursos linguísticos existentes por formas dominantes de comunicação. Em vez disso, devem criar condições para que múltiplas línguas e modos de expressão contribuam para a participação, a interação e a construção do conhecimento (Rosa & Flores, 2017).

Essa compreensão ampliada da comunicação está estreitamente relacionada às teorias multimodais do letramento. Abordagens da semiótica social argumentam que o sentido

é criado por meio da interação de múltiplos recursos semióticos, incluindo linguagem, imagens, gestos, movimento, som, organização espacial e formas materiais (Jewitt, 2014; Kress, 2010). O letramento, portanto, vai além da leitura e da escrita e inclui a interpretação de representações visuais, a negociação de símbolos, a comunicação por meio de práticas corporificadas e o envolvimento com diversas formas de construção de sentidos (Serafini, 2014). Tais perspectivas são particularmente significativas na educação infantil porque a comunicação das crianças pequenas é inerentemente multimodal. Antes de adquirir habilidades convencionais de letramento, as crianças expressam ideias por meio do desenho, da brincadeira, do movimento, do gesto, da narração de histórias e das interações com objetos e ambientes (Flewitt, 2020; Mavers, 2011). Reconhecer essas formas de comunicação permite que educadores compreendam as crianças como construtoras competentes de sentidos, cujo conhecimento se expressa por múltiplos caminhos.

Os livros ilustrados oferecem um contexto particularmente valioso para explorar a construção multimodal de sentidos porque constroem narrativas por meio da interação entre modos verbais e visuais. Diferentemente de textos que se apoiam principalmente na linguagem escrita, os livros ilustrados produzem sentidos por meio das relações entre palavras, imagens, cor, enquadramento, perspectiva, tipografia e design da página (Arizpe & Styles, 2016; Nikolajeva & Scott, 2006; Serafini, 2014). Em salas de aula multilíngues inclusivas, os livros ilustrados funcionam como espaços compartilhados de interpretação, nos quais as crianças podem se envolver com narrativas visuais, representações culturais e diversas formas de expressão. Para crianças multilíngues, a multimodalidade dos livros ilustrados cria oportunidades de participação porque imagens e estruturas visuais podem apoiar a compreensão mesmo quando as crianças ainda estão desenvolvendo proficiência na língua dominante da sala de aula. Assim, os livros ilustrados tornam-se espaços nos quais as crianças negociam sentidos de forma colaborativa e contribuem por meio de múltiplos recursos comunicativos.

Entretanto, reconhecer os múltiplos modos de comunicação das crianças também exige reconhecer seus conhecimentos culturais e suas experiências vividas. O conceito de *Fundos de Conhecimento* questiona perspectivas deficitárias ao demonstrar que as famílias possuem valiosos recursos intelectuais, culturais e sociais desenvolvidos por meio de práticas cotidianas (González et al., 2005; Moll et al., 1992). Esses recursos incluem tradições de narração de histórias, histórias familiares, celebrações, ocupações e práticas culinárias. Quando as escolas reconhecem esses conhecimentos, as crianças deixam de ser posicionadas como receptoras passivas de informação e passam a ser reconhecidas como participantes cujas experiências ampliam a aprendizagem em sala de aula.

Essa perspectiva converge com a *pedagogia culturalmente sustentadora*, que sustenta que a educação não deve apenas reconhecer a diversidade, mas manter e valorizar ativamente as práticas linguísticas e culturais das crianças (Paris & Alim, 2017). Em contextos de educação infantil, esse princípio é particularmente relevante porque as identidades das crianças se desenvolvem por meio de relações, vínculos familiares e experiências cotidianas. A educação inclusiva, portanto, exige mais do que a representação de diferentes culturas; exige ambientes de aprendizagem nos quais as identidades culturais das crianças moldem ativamente o currículo, a pedagogia e as interações em sala de aula.

Tal abordagem posiciona as lideranças educacionais como agentes que moldam os valores, as relações e as estruturas por meio das quais as comunidades de aprendizagem respondem à diversidade. A liderança culturalmente responsiva envolve examinar quais conhecimentos são reconhecidos, quais vozes são representadas e quais experiências são incluídas nos ambientes educacionais (Khalifa et al., 2016; Shields, 2018). Em contextos multilíngues e multiculturais, a liderança vai além das responsabilidades administrativas e envolve criar condições para a colaboração, a aprendizagem profissional docente e práticas pedagógicas inclusivas que possibilitem participação significativa de todos os aprendizes (Leithwood et al., 2020). Em vez de considerar a diversidade um desafio que exige adaptação, tais perspectivas posicionam as diferenças linguísticas e culturais como recursos que enriquecem a construção coletiva do conhecimento.

Nesse contexto teórico, a literatura infantil multimodal oferece possibilidades relevantes para a prática educacional. Contudo, este capítulo amplia as discussões existentes ao argumentar que os livros ilustrados se tornam particularmente potentes quando conectados a narrativas alimentares e receitas. A alimentação representa uma interseção significativa entre cultura, identidade, memória e pertencimento. As receitas funcionam como textos culturais multimodais que combinam linguagem, imagens, medidas, sequenciamento, experiências sensoriais e conhecimentos corporificados (Jewitt, 2014; Kress, 2010). Elas oferecem oportunidades para que as crianças compartilhem experiências familiares, ao mesmo tempo em que permitem às escolas reconhecer o conhecimento comunitário como componente legítimo do desenvolvimento curricular (González et al., 2005; Moll et al., 1992).

Com base nesses fundamentos teóricos, este capítulo propõe o *Leading Meaning-Making Framework (LMMF)*, que posiciona a literatura infantil multimodal e a aprendizagem baseada em receitas como recursos para a liderança educacional em contextos multilíngues e multiculturais de educação infantil. O modelo sustenta que a inclusão não é alcançada simplesmente por meio do acesso às estruturas educacionais existentes, mas pela transformação das salas de aula em espaços nos quais as línguas, culturas, identidades e

experiências vividas das crianças contribuam ativamente para a construção compartilhada do conhecimento.

2. Receitas como textos culturais multimodais e fundamentos para liderar a construção de sentidos

A alimentação ocupa uma posição singular na experiência humana porque conecta necessidades biológicas a significados culturais. Refeições e receitas comunicam histórias, relações, tradições e identidades, funcionando como práticas culturais por meio das quais as comunidades preservam memórias e transmitem valores entre gerações (Counihan & Van Esterik, 2013; Sutton, 2001). Para crianças pequenas, a alimentação está estreitamente associada à vida familiar, às experiências emocionais, ao cuidado e ao pertencimento, contribuindo para o desenvolvimento da identidade pessoal e cultural (Locher et al., 2010; Ochs & Shohet, 2006). Em salas de aula multilíngues, a alimentação pode, portanto, funcionar como uma ponte significativa entre casa e escola, permitindo que educadores reconheçam os conhecimentos familiares e as práticas culturais das crianças como fontes legítimas de aprendizagem (González et al., 2005; Moll et al., 1992).

Sob uma perspectiva multimodal, as receitas podem ser compreendidas como textos culturais complexos, e não como simples instruções procedimentais. Elas combinam linguagem escrita, imagens, símbolos, números, medidas, sequenciamento, descrições sensoriais e práticas corporificadas. O trabalho com uma receita exige que as crianças interpretem e coordenem múltiplas formas de informação: ler palavras, compreender representações visuais, reconhecer padrões, seguir sequências, estimar quantidades e conectar o texto a experiências pessoais. Consequentemente, as receitas oferecem contextos autênticos para o desenvolvimento do letramento multimodal, nos quais as crianças constroem sentidos por meio da interação entre modos linguísticos, visuais, matemáticos e corporificados.

Essa compreensão questiona concepções restritas de letramento que privilegiam a linguagem escrita como principal forma de representação do conhecimento. Em vez disso, as receitas demonstram que as práticas de letramento são social e culturalmente situadas, emergindo de experiências e relações cotidianas. Uma receita de família representa mais do que um método de preparação de alimentos; ela carrega conhecimentos sobre lugar, migração, tradições, celebrações e vínculos intergeracionais. Quando as crianças compartilham receitas de suas casas, não estão apenas comunicando informações sobre alimentos, mas apresentando aspectos de suas identidades e comunidades.

Tal abordagem converge com a *pedagogia culturalmente sustentadora*, que sustenta que a educação deve valorizar e manter as práticas linguísticas e culturais das crianças, em vez de substituí-las por formas dominantes de conhecimento (Paris & Alim, 2017). A aprendizagem baseada em receitas cria oportunidades para que as famílias participem como contribuintes de conhecimento e permite que as escolas estabeleçam relações mais recíprocas com as comunidades. Para as lideranças educacionais, isso representa uma mudança de uma visão das famílias como apoiadoras das atividades escolares para seu reconhecimento como parceiras no desenvolvimento curricular e na construção do conhecimento.

A literatura infantil oferece um contexto especialmente potente para explorar essas conexões entre alimentação, identidade e pertencimento. Em *Everybody Cooks Rice* (Dooley, 1991), o arroz torna-se símbolo de diversidade cultural e conexão, ilustrando como as famílias podem compartilhar práticas alimentares comuns e, ao mesmo tempo, manter tradições distintas. De modo semelhante, *Everybody Bakes Bread* (Dooley, 1995) e *Everybody Serves Soup* (Dooley, 2000) apresentam a alimentação como uma prática social que conecta famílias e comunidades. Em *Fry Bread: A Native American Family Story* (Maillard, 2019), o alimento incorpora identidade indígena, ancestralidade, resiliência e memória coletiva, destacando a relação entre tradições culinárias e histórias culturais. Narrativas como *Salma the Syrian Chef* (Ramadan, 2020) e *What's Cooking at 10 Garden Street?* (Sala, 2019) demonstram ainda como práticas culinárias podem apoiar experiências de migração, pertencimento e relações interculturais. Em conjunto, esses livros ilustrados posicionam as narrativas alimentares como espaços nos quais as línguas, culturas e experiências das crianças se tornam visíveis.

Com base nessas perspectivas teóricas, o *Leading Meaning-Making Framework (LMMF)* proposto neste capítulo integra multimodalidade, translinguagem, Fundos de Conhecimento, pedagogia culturalmente sustentadora e liderança inclusiva para oferecer um modelo conceitual às lideranças da educação infantil. O modelo fundamenta-se na premissa de que a inclusão exige mais do que garantir acesso igualitário às estruturas educacionais existentes. Em vez disso, envolve transformar os ambientes de aprendizagem para que as línguas, identidades culturais e diversas formas de comunicação das crianças contribuam ativamente para o conhecimento construído em sala de aula.

As atividades apresentadas na Tabela 1 demonstram como o Leading Meaning-Making Framework (LMMF) traduz princípios teóricos em práticas inclusivas de sala de aula. Ao utilizar livros ilustrados e receitas como recursos culturais multimodais, as crianças constroem conhecimento colaborativamente, mobilizando suas línguas, experiências e contextos culturais. O modelo é composto por seis dimensões interconectadas que orientam

as lideranças educacionais no desenvolvimento de comunidades de aprendizagem culturalmente responsivas e inclusivas.

2.1. Projetando ambientes multimodais de aprendizagem

A primeira dimensão concentra-se na criação de ambientes de aprendizagem que reconheçam múltiplas formas de comunicação. Práticas tradicionais de letramento frequentemente privilegiam a linguagem escrita e oral, o que pode restringir a participação de crianças cujo conhecimento se expressa por modos visuais, corporificados ou experienciais. As lideranças educacionais podem apoiar docentes no desenvolvimento de ambientes multimodais nos quais livros ilustrados, desenhos, objetos, experiências sensoriais e narrativas visuais sejam reconhecidos como formas significativas de comunicação. Livros ilustrados e receitas relacionados à alimentação apoiam naturalmente essa abordagem porque integram linguagem, imagens, conceitos matemáticos, conhecimentos culturais e experiências práticas. Esses ambientes ampliam as oportunidades de participação ao permitir que as crianças demonstrem compreensão por diferentes caminhos, em vez de por um único modo dominante.

2.2 Valorizando o conhecimento cultural das crianças

A segunda dimensão destaca a importância de reconhecer as experiências culturais das crianças como recursos educacionais. Com base na *teoria dos Fundos de Conhecimento* (González et al., 2005; Moll et al., 1992), o modelo posiciona as famílias como detentoras de conhecimentos valiosos que podem enriquecer a aprendizagem em sala de aula. Uma criança que compartilha uma receita de família contribui com conhecimentos sobre língua, tradições, geografia, história e relações. Essas contribuições desafiam perspectivas deficitárias que se concentram principalmente naquilo que aprendizes multilíngues ainda não adquiriram. Para as lideranças educacionais, isso exige apoiar abordagens pedagógicas que conectem os conteúdos curriculares às experiências vividas das crianças e reconheçam o conhecimento cultural como fundamento de uma aprendizagem significativa.

2.3 Facilitando a construção multilíngue de sentidos

A terceira dimensão diz respeito ao reconhecimento dos repertórios linguísticos completos das crianças. A *teoria da translinguagem* demonstra que aprendizes multilíngues mobilizam recursos linguísticos interconectados para se comunicar e construir sentidos (García & Wei, 2014). Em atividades baseadas em receitas e discussões sobre livros ilustrados, as crianças podem usar diferentes línguas para nomear ingredientes, descrever práticas familiares, interpretar ilustrações ou compartilhar conhecimentos culturais. Tais práticas criam oportunidades equitativas de participação e demonstram que o multilinguismo

funciona como recurso para a aprendizagem, e não como barreira. As lideranças educacionais influenciam a incorporação dessas práticas à cultura escolar por meio de decisões curriculares, desenvolvimento profissional docente e políticas inclusivas de comunicação.

2.4 Fortalecendo as parcerias escola-família

A quarta dimensão enfatiza relações recíprocas entre escolas e famílias. Uma inclusão significativa exige ir além de celebrações multiculturais ocasionais em direção a uma colaboração contínua, na qual as famílias contribuam ativamente para as experiências educacionais. As narrativas alimentares oferecem oportunidades naturais para essas parcerias. As famílias podem compartilhar receitas, histórias, fotografias e práticas culturais, permitindo que os contextos das crianças se tornem visíveis na vida da sala de aula. Por meio dessas práticas, as lideranças educacionais promovem uma cultura na qual o conhecimento familiar é valorizado como componente essencial do desenvolvimento curricular e da aprendizagem.

2.5 Construindo comunidades inclusivas por meio de narrativas compartilhadas

A quinta dimensão concentra-se no desenvolvimento de comunidades de sala de aula baseadas em pertencimento, diálogo e reconhecimento mútuo. As narrativas alimentares oferecem oportunidades para que as crianças explorem a diversidade por meio de experiências humanas compartilhadas, ao mesmo tempo em que reconhecem a complexidade cultural. Uma abordagem crítica evita apresentar culturas como categorias fixas ou simbólicas. Em vez disso, incentiva as crianças a compreender as tradições como práticas dinâmicas moldadas por histórias, relações e experiências vividas. Sob essa perspectiva, as lideranças educacionais apoiam salas de aula nas quais a diversidade não é simplesmente representada, mas contribui ativamente para a construção coletiva do conhecimento.

2.6 Promovendo consciência cultural crítica

A sexta dimensão enfatiza o desenvolvimento da capacidade das crianças de se envolver criticamente com representações, narrativas e perspectivas culturais. Em vez de considerar as culturas homogêneas ou estáticas, as crianças são incentivadas a explorar a diversidade existente dentro das comunidades culturais, questionar estereótipos e reconhecer que as identidades culturais são continuamente moldadas por experiências históricas, sociais e pessoais. Por meio da literatura infantil multimodal e da aprendizagem baseada em receitas, as lideranças educacionais criam oportunidades para que as crianças comparem perspectivas, reflitam sobre questões de equidade, inclusão e representação e desenvolvam respeito por múltiplas formas de conhecer e viver. Ao promover diálogo, questionamento

crítico e compreensão intercultural, essa dimensão apoia as crianças para que se tornem participantes reflexivas, capazes de valorizar a diversidade cultural e, ao mesmo tempo, reconhecer a importância da empatia, da justiça social e da cidadania democrática.

As atividades apresentadas na Tabela 1 demonstram como o Leading Meaning-Making Framework (LMMF) traduz princípios teóricos em práticas inclusivas de sala de aula. Ao utilizar livros ilustrados e receitas como recursos culturais multimodais, as crianças constroem conhecimento colaborativamente, mobilizando suas línguas, experiências e contextos culturais.

3. Conclusão

Salas de aula multilíngues e multiculturais na educação infantil exigem abordagens educacionais que reconheçam as crianças como construtoras competentes de sentidos, cujo conhecimento ultrapassa os limites da linguagem acadêmica formal. As crianças chegam às salas de aula com repertórios linguísticos diversos, experiências culturais, histórias familiares e modos de comunicação distintos. O desafio para as lideranças educacionais, portanto, não é como adaptar as crianças às estruturas educacionais existentes, mas como transformar as escolas em ambientes nos quais a diversidade se torne fundamento da aprendizagem.

Este capítulo argumentou que a literatura infantil multimodal combinada à aprendizagem baseada em receitas oferece um caminho potente para promover consciência cultural crítica na educação infantil. Em vez de funcionarem como simples temas de sala de aula, as narrativas alimentares atuam como textos culturais por meio dos quais as crianças exploram identidade, pertencimento, memória e conhecimento comunitário. Quando integradas aos livros ilustrados, as receitas criam oportunidades autênticas de participação multilíngue, diálogo e reflexão, permitindo que as crianças reconheçam, valorizem e se envolvam criticamente com diversas perspectivas culturais, ao mesmo tempo em que fortalecem conexões significativas entre casa e escola.

O Leading Meaning-Making Framework (LMMF) proposto contribui para as discussões sobre liderança na educação infantil ao conceber a inclusão como um processo de criação de ambientes nos quais múltiplas formas de conhecimento sejam reconhecidas e valorizadas. Por meio do desenvolvimento de espaços multimodais de aprendizagem, do reconhecimento dos conhecimentos culturais, do apoio à construção multilíngue de sentidos, do fortalecimento das parcerias com as famílias e do cultivo de comunidades inclusivas, as lideranças educacionais podem criar salas de aula nas quais toda criança tenha oportunidades de participar e pertencer.

Em última análise, a liderança culturalmente responsiva exige uma mudança fundamental de perspectiva. A diversidade linguística e cultural não deve ser compreendida como um conjunto de desafios que as escolas precisam superar; deve ser reconhecida como recurso que enriquece a aprendizagem coletiva. Ao adotar a literatura infantil multimodal e narrativas baseadas em receitas, as lideranças da educação infantil podem promover comunidades nas quais as identidades das crianças não sejam simplesmente representadas, mas contribuam ativamente para a criação de conhecimento compartilhado.

4. Limitações e pesquisas futuras

Como contribuição conceitual e teórica, este capítulo não se baseia em dados empíricos nem em estudos de caso desenvolvidos em sala de aula para examinar a implementação ou a efetividade do Leading Meaning-Making Framework (LMMF) proposto. Consequentemente, o modelo deve ser considerado uma proposta teoricamente fundamentada que requer validação empírica. Pesquisas futuras poderão investigar sua aplicação em diferentes contextos de educação infantil, examinando sua influência sobre a construção multilíngue de sentidos, a participação das crianças, o envolvimento das famílias e as práticas de liderança culturalmente responsiva. Estudos comparativos e longitudinais também poderão contribuir para o refinamento do modelo e para a avaliação de sua adaptabilidade a diferentes contextos educacionais e culturais.

Tabela 1
Atividades em sala de aula do Leading Meaning-Making Framework (LMMF)

Livro ilustrado	Dimensão do LMMF	Atividade em sala de aula	Processos multimodais de construção de sentidos	Finalidade educacional
Everybody Cooks Rice (Dooley, 1991)	Valorizando o conhecimento cultural das crianças	Mapa de receitas familiares “Arroz ao redor do mundo”: as crianças levam ou comentam pratos à base de arroz de suas famílias e criam um mapa coletivo da sala de aula mostrando diferentes países, línguas e tradições.	As crianças utilizam línguas de casa, desenhos, fotografias, símbolos, narrativas orais e mapeamento visual para representar conhecimentos culturais.	Reconhece as famílias das crianças como detentoras de conhecimento e posiciona a diversidade cultural como recurso da sala de aula.
Everybody Bakes Bread (Dooley, 1995)	Fortalecendo as parcerias escola-família	“A história do pão da minha família”: as crianças compartilham memórias de práticas de fazer pão com familiares e criam uma coleção de receitas da turma.	As crianças combinam desenhos, textos ditados, palavras da família, descrições sensoriais e imagens de ingredientes.	Constrói conexões entre casa e escola, ao mesmo tempo em que valida tradições e experiências familiares.

Livro ilustrado	Dimensão do LMMF	Atividade em sala de aula	Processos multimodais de construção de sentidos	Finalidade educacional
Everybody Serves Soup (Dooley, 2000)	Construindo comunidades inclusivas por meio de narrativas compartilhadas	Projeto colaborativo “Uma sopa comunitária”: as crianças criam uma sopa imaginária, acrescentando ingredientes que representam suas identidades e a comunidade da sala de aula.	As crianças negociam sentidos por meio de conversa, gestos, representação simbólica, contagem, classificação e tomada de decisão colaborativa.	Desenvolve pertencimento, cooperação e compreensão da diversidade como força coletiva.
Fry Bread: A Native American Family Story (Maillard, 2019)	Promovendo consciência cultural crítica	Investigação “Alimento, memória e identidade”: as crianças exploram como os alimentos carregam histórias sobre pessoas, lugares e trajetórias.	As crianças analisam ilustrações, discutem emoções, interpretam símbolos e conectam alimentos a narrativas pessoais e culturais.	Promove um envolvimento respeitoso com histórias culturais e evita representações superficiais da cultura.
Salma the Syrian Chef (Ramadan, 2020)	Facilitando a construção multilíngue de sentidos	“Palavras da cozinha em muitas línguas”: as crianças criam um dicionário multilíngue de ingredientes usando palavras de suas línguas de casa.	Práticas de translinguagem emergem ao nomear ingredientes, comparar sons, escrever símbolos e explicar significados.	Reconhece o multilinguismo como recurso e apoia as identidades linguísticas das crianças.
What’s Cooking at 10 Garden Street? (Sala, 2019)	Projetando ambientes multimodais de aprendizagem	“Um livro de receitas multicultural da turma”: as crianças elaboram colaborativamente um livro de receitas incluindo receitas, desenhos, fotografias e histórias.	Combinam-se letramento, matemática, representação visual, sequenciamento e design criativo.	Amplia o letramento para além da linguagem escrita e promove a comunicação multimodal.

Declarações

Financiamento. Não informado no manuscrito submetido.

Conflitos de interesse. Não informados no manuscrito submetido.

Ética em pesquisa. Não se aplica a este capítulo conceitual e teórico, que não apresenta pesquisa empírica original com participantes humanos.

Uso de inteligência artificial. Não informado no manuscrito submetido.

Disponibilidade de dados. Não se aplica; o capítulo não apresenta um conjunto de dados original.

Contribuição das autorias. Ioanna Kaliakatsou e Vasiliki Skounaki são coautoras do capítulo; os papéis CRediT específicos não foram informados no manuscrito submetido.

Referências

Arizpe, E., & Styles, M. (2016). *Children reading picture books: Interpreting visual texts*. Routledge.

Counihan, C., & Van Esterik, P. (Eds.). (2013). *Food and culture: A reader* (3rd ed.). Routledge.

Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners: A critical analysis of theoretical concepts*. Multilingual Matters.

Dooley, N. (1991). *Everybody cooks rice*. Illustrated by P. J. Thornton. Carolrhoda Books.

Dooley, N. (1995). *Everybody bakes bread*. Illustrated by P. J. Thornton. Millbrook Press.

Dooley, N. (2000). *Everybody serves soup.* Illustrated by P. J. Thornton. Carolrhoda Books.

Flewitt, R. (2020). Multimodality and digital technologies in early childhood education. In C. Jewitt (Ed.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (3rd ed.). Routledge.

García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Routledge.

Jewitt, C. (Ed.). (2014). *The Routledge handbook of multimodal analysis* (2nd ed.). Routledge.

Khalifa, M. A., Gooden, M. A., & Davis, J. E. (2016). Culturally responsive school leadership: A synthesis of the literature. *Review of Educational Research*, 86(4), 1272–1311. https://doi.org/10.3102/0034654316630383

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077

Locher, J. L., Yoels, W. C., Maurer, D., & van Ells, J. (2010). Comfort foods: An exploratory journey into the social and emotional significance of food. *Food and Foodways,* 18(2), 1–14. https://doi.org/10.1080/07409710.2010.485601

Maillard, K. N. (2019). *Fry bread: A Native American family story*. Illustrated by J. Martinez-Neal. Roaring Brook Press.

Mavers, D. (2011). *Children's drawing and writing: The remarkable in the unremarkable.* Routledge.

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132–141. https://doi.org/10.1080/00405849209543534

Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How picture books work*. Routledge.

Ochs, E., & Shohet, M. (2006). The cultural structuring of mealtime socialization. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 111, 35–49. https://doi.org/10.1002/cd.154

OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing.

Paris, D., & Alim, H. S. (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world.* Teachers College Press.

Rosa, J., & Flores, N. (2017). Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in Society*, 46(5), 621–647. https://doi.org/10.1017/S0047404517000562

Ramadan, D. (2020). *Salma the Syrian chef*. Illustrated by A. Bron. Annick Press.

Sala, F. (2019). *What's cooking at 10 Garden Street? Recipes for kids from around the world*. Prestel Junior.

Serafini, F. (2014*). Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. Teachers College Press.

Shields, C. M. (2018). *Transformative leadership in education: Equitable change in an uncertain and complex world*. Routledge.

Sutton, D. E. (2001). *Remembrance of repasts: An anthropology of food and memory*. Berg.

UNESCO. (2024). *Global education monitoring report 2024: Technology in education.* UNESCO.