

MULTILETRAMENTO E LITERATURA INFANTIL: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

MULTILITERACY AND CHILDREN'S LITERATURE: A PEDAGOGICAL PROPOSAL

Patricia Michelotti*
Graziela Frainer Knoll**
Marcele Pereira da Rosa Zucolotto***

RESUMO

A necessidade de interpretar as diversas linguagens que nos cerca é inerente da sociedade contemporânea. A multimodalidade faz parte do dia a dia de crianças, jovens e adultos e é preciso, desde cedo, preparar esse olhar. Entendendo a literatura infantil como possibilidade de entrada das crianças em uma sociedade leitora, esse trabalho apresenta uma sequência didática enfatizando a prática multimodal. Para isso, apresenta por meio de uma pesquisa exploratória e descritiva, de caráter qualitativo, uma proposta de trabalho com o livro “Bom dia, todas as cores”, de Ruth Rocha. Como resultado, apresentamos um exemplo prático de como utilizar múltiplas linguagens na sala de aula nos anos iniciais.

Palavras-chave: Multiletramento. Literatura infantil. Ensino. Sequência didática.

ABSTRACT

The need to interpret the different languages that surround us is inert in contemporary society. Multimodality is part of the daily lives of children, young people and adults and it is necessary, from an early age, to prepare this look. Understanding children's literature as a possibility for children to enter a reading society, this work presents a didactic sequence emphasizing multimodal practice. For this, it presents, through an exploratory and descriptive research, of a qualitative character, a work proposal with the book “Bom dia, todas as cores”, by Ruth Rocha. As a result, we present a practical example of how to use multiple languages in the classroom in the early years.

Keywords: Multiliteracy. Children's literature. Teaching. Didactic sequence.

Introdução

Estamos imersos em um mundo dinâmico, em que as informações chegam por todos os lados e com as mais diversas finalidades. Não é novidade que o imediatismo da sociedade contemporânea mudou nossa forma de nos comunicar e de nos fazer enxergar. As notícias jornalísticas transformaram-se, prioritariamente, em vídeos rápidos e objetivos; a publicidade

* Universidade Franciscana. p.michelotti@gmail.com

** Universidade Franciscana. grazi.fknoll@gmail.com

*** Universidade Federal de Santa Maria. marcelepr@hotmail.com

viu na fotografia e nas artes gráficas a oportunidade de anunciar de maneira rápida e impactante; a própria literatura teve de adaptar-se a uma diagramação mais chamativa e com espaço estético. Não há dúvida, assim, que a imagem tem um papel fundamental e insubstituível na formação de interação humana, tendência a que só cabe fortificar-se com os avanços tecnológicos e midiáticos.

A imagem, no entanto, nunca é vazia de sentido, carregando consigo uma informação. Dondis (1997) afirma que a linguagem visual é constituída por um corpo de dados que podem ser utilizados para compor imagens com diferentes níveis de utilidade. Ainda, Dondis (1997, p. 4) destaca que é “inevitável que a preocupação última do alfabetismo visual seja a forma inteira, o efeito cumulativo da combinação de elementos selecionados”. Esse processo, segundo a autora, é formado por uma relação dual, em que o emissor tem a sua intencionalidade e o receptor, baseado em suas experiências de mundo, assimila a mensagens. Portanto, ter um aporte para decodificar a imagem configura-se como ponto essencial da sociedade contemporânea.

A partir dessa necessidade, emerge a perspectiva dos multiletramentos, ultrapassando a noção de que ler consiste apenas em decodificar os signos linguísticos. A ideia de que o texto expresso e construído na e pela palavra é a principal forma de comunicação já não cabe numa sociedade multifacetada, com tanto espaço e aporte para a difusão artística visual, adicionando-se a isso as mídias digitais e eletrônicas. É preciso, assim, ler as várias formas de comunicação presentes no dia a dia. Para Rojo (2013, p. 17), a pedagogia de multiletramentos implica a negociação de “uma crescente variedade de linguagens e discursos”, o que possibilita ao leitor um entendimento do objeto de leitura como um todo, considerando recursos gráficos, fontes, imagens, sons, cores. Enfim, o multiletramento visa dar conta da complexidade inerente da comunicação humana.

Não pode ser diferente, portanto, quando falamos de livros e literatura. A educação e o consequente ensino da leitura é, segundo Freire (1989, p. 41), essencial para a formação de cidadãos críticos, pois, conforme afirma, “na prática democrática e crítica, leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas”. O teórico brasileiro entende que o indivíduo se constitui entre a troca do mundo que já lhe é conhecido e o mundo novo proporcionado pela leitura, resultando, assim, em um processo de retroalimentação que promove a criticidade. Portanto, se quisermos formar cidadãos críticos, dispostos a fazer uma leitura de seu mundo e da sociedade, é essencial que consigamos formar leitores. E, tratando-se de uma sociedade contemporânea, falamos da necessidade de leitores multiletrados, já que as mídias e as possibilidades de interação são dialógicas e tecnológicas.

Neste processo, ainda, devemos considerar que, quanto antes incentivarmos a visão crítica e olhar atento, mais preparado estará o indivíduo para enfrentar os desafios das múltiplas linguagens contemporâneas. Damos ênfase, então, neste trabalho, à literatura infantil como possibilidade de entrada das crianças em uma sociedade leitora, não só de linguagem verbal, mas de multimodalidades de linguagem. Como afirma Lajolo (2011, p. 76), a literatura ocupa um papel de instruir a criança à cidadania, afinal, por meio da literatura “é que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias”.

Desse modo, nosso trabalho tem por objetivo apresentar uma atividade pedagógica de multiletramentos com o uso de livros infantis, de forma que possa ser reaplicada e adaptada a diferentes contextos educativos. Para isso, apresentamos uma pesquisa com abordagem qualitativa, configurando-se como uma pesquisa exploratória e descritiva acerca da sequência didática elaborada. Essa prática visa incentivar a inserção progressiva da análise e discussão das imagens e demais elementos gráficos como componentes essenciais da leitura de um texto, fazendo o leitor perceber o todo que compõem a mensagem, caminhando, assim, ao encontro dos multiletramentos necessários à formação de indivíduos mais preparados e críticos, com maior facilidade de compreensão do contexto em que vivem.

Multiletramentos

Imagens e ícones deram origem à comunicação, por meio de pinturas rupestres e sinais gravados em paredes e rochas. A necessidade de comunicação vem de um período que antecede qualquer formalização ou padronização iconográfica, assim muito antes da escrita e do alfabeto, a humanidade já buscava expressar-se por meio das imagens. Os avanços em relação à escrita fizeram com que a codificação e decodificação de expressões ficasse mais uniforme e menos ambígua. A palavra teria o poder de expressar o pensamento e, logo, pensamento e linguagem tornaram-se indissociáveis. Já em uma perspectiva discursiva e dialógica, a linguagem não é apenas expressão do pensamento, mas construção do mundo em significado, e isso ocorre na realidade da interação social, no movimento dialógico entre as pessoas (BAKHTIN, 2010).

A pedagogia de letramentos se origina em uma época em que a preocupação do ensino de línguas volta-se à leitura e à escrita como atividades de linguagem que dão sentido às nossas práticas. Aprender a codificar e decodificar textos mostrava-se insuficiente para explicar os problemas de compreensão e interpretação de texto que se evidenciavam. Segundo Soares:

Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do illetrisme, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, alphabétisation. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra literacy já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como reading instruction, beginning literacy tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem [...] (SOARES, 2004, p. 6).

É importante, segundo essa perspectiva, entender que a alfabetização não dá conta de compreender melhor a leitura e a escrita, a alfabetização é parte de um processo de letramento, o qual requer a participação do indivíduo aprendiz em processos crescentes de leitura e escrita, para saber agir em diferentes contextos sociais (SOARES, 2004).

Além disso, as últimas décadas têm mostrado que o sistema alfabético de escrita já não dá mais conta de uma sociedade multifacetada, tecnológica e midiática. As imagens, cores, formas, texturas fazem parte do dia a dia de todas as pessoas e, ainda, não entraram nos ambientes formais e informais de ensino e aprendizagem. Freire (1989) já aponta a necessidade de formarmos indivíduos críticos e capazes de atuar e ressignificar a sociedade em que vivemos, para isso, aponta o papel da leitura como chave essencial.

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.[...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescreve-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1989, p. 13)

O educador brasileiro já via a importância da troca de texto e mundo já em meados do século passado, quando computadores e internet ainda eram distantes e o mundo não era midiático. Hoje, essa realidade é ainda mais latente. Com o objetivo de atendermos essa demanda emergente, é que surge uma pedagogia que entenda a leitura dos textos contemporâneos de maneira completa, entendendo que os textos são multimodais.

Para Kress e van Leeuwen (1996), um texto multimodal é aquele que apresenta diversos símbolos semióticos na composição de um mesmo texto, característico da sociedade contemporânea, principalmente em ambientes digitais, mas não apenas. Assim, para Rojo (2013), apenas o multiletramento daria conta dessa demanda. Segundo a autora, o termo, já de antemão, remete a dois outros termos, por meio do prefixo “multi”. De um lado, existe a multiplicidade de linguagens indicando as variadas semioses, mídias e, inclusive, gêneros de

linguagem (apontados por Bakhtin) envolvidos na criação de textos multimodais. De outro ponto, temos pluralidade e diversidade cultural, indicando a variedade dos autores e leitores contemporâneos, bem como a sua forma de criar significados (ROJO, 2013).

Multiletramentos são práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneas - 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 (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos, infográficos, áudios etc. (ROJO, 2017, p. 4).

A análise de textos multimodais vem ao encontro, portanto, de uma crescente variedade de linguagens e discursos que circulam na sociedade contemporânea. Apesar disso, Rojo (2013, p. 16), conclui que, em sala de aula, ainda prevalece a análise estrutural dos textos, não considerando sua composição: “na abordagem da leitura e da produção de textos escritos são priorizados os trabalhos temáticos e estrutural ou formal, ficando as abordagens discursivas ou a réplica ativa em segundo plano”.

Por isso, ao encontro do que propõe a autora, acreditamos ser necessário incentivar a assimilação da prática de multiletramentos dentro da sala de aula. Desta forma, uma sequência didática traz o aporte necessário para que os professores possam replicar e adaptar uma proposta de análise multimodal dentro de seus contextos, considerando, sempre, a realidade e necessidades de seus educandos.

Livro Infantil

Se o mundo é midiaticizado, e os textos aos quais temos acesso são multimodais, percebemos que ler esses textos é essencial para uma maior criticidade e atuação perante o mundo. Portanto, trabalhar os multiletramentos é essencial. O papel da escola é formar cidadãos do mundo e para o mundo, daí vem nossa vontade de incentivar uma leitura ampla em sala de aula. Pensando, ainda que a criança, como afirma Freire (1989), já lê o mundo antes mesmo de ler na escola, por meio do sistema fonético, é que insistimos, neste trabalho, em um multiletramento que se inicia já nos primeiros anos da vida escolar das crianças. Para isso, utilizamos como tecnologia que agrega a multimodalidade o próprio livro infantil.

O livro direcionado às crianças é um construto composto por imagens, letras, cores, fontes que implicam uma mensagem muito além daquela que pode ser lida por meio do código linguístico. É essa ideia que é posta por Lajolo e Zilberman (2007) quando trazem que, como

o livro infantil se destina a crianças, “se acredita na qualidade dos desenhos como elemento a mais para reforçar a história e a atração que o livro pode exercer sobre os pequenos leitores, [assim] fica patente a importância da ilustração nas obras a eles dirigidas” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007. p. 12).

Dondis (1997) afirma que na criação das mensagens visuais o significado não se restringe apenas ao efeito que é gerado a partir do recursos empregados. É um resultado dos significados socialmente compartilhados na sociedade.

O resultado é a composição, a intenção do artista, do fotógrafo ou do designer. É seu input. Ver é outro passo distinto da comunicação visual. E o processo de absorver informação no interior do sistema nervoso através dos olhos, do sentido da visão. Esse processo e essa capacidade são compartilhados por todas as pessoas, em maior ou menor grau, tendo sua importância medida em termos do significado compartilhado (DONDIS, 1997, p. 30).

Assim, trabalhar a imagem com as crianças é uma forma de preparar-se a sua visão para as leituras de mundo, que ocorrem das mais variadas formas. Afinal, faz parte da função da literatura sintetizar diversos pontos de contato entre leitor e mundo. Mesmo que metaforicamente, a literatura, mesmo ficcional, está diretamente ligada à realidade. Ou seja, a literatura tem a função de “comunicar com seu destinatário atual, porque ainda fala do seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor” (ZILBERMAN, 2003, p. 25). A imagem, assim, consegue formalizar essa relação, de maneira mais clara, à medida que traz elementos já conhecidos e de fácil acesso.

Assim, entendendo a importância da literatura na formação de cidadãos críticos e, principalmente, a função das imagens junto ao livro, é que esse trabalho propõe uma sequência didática para ser trabalhada com um livro de literatura.

Metodologia e sequência didática

Este trabalho tem natureza qualitativa e se configura como uma pesquisa exploratória e descritiva. Esse tipo de pesquisa “como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno” (GIL, 2008, p. 42). As pesquisas descritivas podem focar a atuação prática, que é o que acontece neste artigo, uma vez que será feita uma proposta didática.

Visando inserir a análise de imagem em sala de aula com uso da literatura infantil, considerando os multiletramentos, apresentamos aqui uma sequência didática. A sequência didática, segundo Dolz e Schneuwly (2004), proporciona o contato com elementos da língua

aos quais o sujeito aprendiz não teria acesso senão na escola. A Figura 1 esquematiza a sequência, que inicia com uma contextualização inicial (apresentação da situação), passa à produção textual inicial, com diagnóstico sobre o conhecimento inicial dos alunos a respeito do gênero textual, prossegue com a etapa de módulos de linguagem (por exemplo, aspectos referentes ao gênero textual e à multimodalidade) e culmina na produção final do texto.

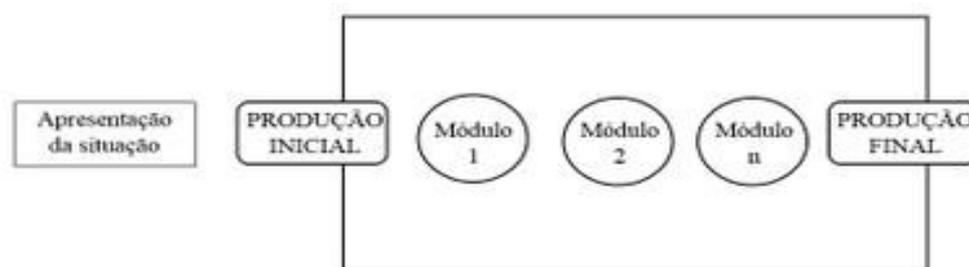


Figura 1 - Sequência didática.

Fonte: Dolz e Schneuwly (2004, p. 98)

Segundo os autores:

[...] 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 textualidade. 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).

Assim, esse modelo de sequência didática é um instrumento para o professor, que necessita mediar a produção dos alunos. A atividade de produção textual pode ser vista como mediadora de práticas sociais, já que, ao produzir textos, o aluno não só escreve ou cria um texto, mas se envolve em outras práticas de leitura, compreensão e interpretação que também são importantes para o aprendizado.

A sequência didática proposta

Conforme Dolz e Schneuwly (2004) explicam, uma sequência didática deve ter uma sessão de abertura, na qual é exposta a situação de estudo. Um outro passo é a produção inicial ou diagnóstica por parte dos alunos com a função de o professor entender a compreensão dos alunos acerca do tema. Chegamos, então, aos módulos de atividades, que permitem que os alunos aprendam de maneira sistemática e progressiva os conteúdos relacionados ao gênero.

Por fim, na produção final, os alunos colocam em prática os conhecimentos adquiridos para que sejam avaliados pelo professor, posteriormente.

Para o trabalho com a análise multimodal do livro, consideramos a leitura dividida em três momentos.

Para realizar uma atividade de leitura, temos que realizar um aquecimento dos alunos, uma espécie de ativação do conhecimento prévio deles e também uma sinalização do que virá adiante. Logo após uma atividade de pré-leitura, se apresenta a leitura proposta para o aluno; no entanto, a leitura não se finaliza nela mesma, ela exige que haja um fechamento pontual, e esse encerramento se faz através da pós-leitura (FINKENAUER; SILVA, 2017, p. 74).

Esses momentos, no entanto, são considerados intrínsecos a todo processo, portanto não serão explicitados. Pensando nisso e na metodologia de Dolz e Schneuwly (2004), a sequência apresentada neste trabalho é indicada para alunos já alfabetizados, em idade escolar entre 8 e 10 anos, para uma aula de séries iniciais do Ensino Fundamental. A atividade é indicada para uma turma de, no máximo, 20 alunos, como uma atividade prática de incentivo a uma leitura multimodal, isto é, uma leitura em que se articulem linguagem verbal e linguagem visual a partir dos textos. Pode ser aplicada em ambientes formais e informais de ensino, constituindo-se como atividade multidisciplinar, como aqui está apresentada, configura-se como uma atividade a ser realizada de maneira presencial. A sequência proposta, pode, ainda, ser adaptada para outros contextos e públicos, inclusive para uma atividade remota, com o auxílio de aplicativos e *smartphones* ou computadores.

Para isso, o livro escolhido foi de uma autora paulista, de grande destaque nacional, Ruth Rocha. A autora contemporânea publicou seu primeiro livro infantil em 1976 e, desde lá, acumula clássicos e prêmios sendo, sem dúvida, umas das mais importantes autoras brasileiras. De maneira geral, “seus textos fazem com que as crianças questionem o mundo e a si mesmas e ensinam os adultos a ouvirem o que elas dizem ou estão tentando dizer”¹. Uma de suas obras mais conhecida “Bom dia, todas as cores” explicita essa mensagem de autoconhecimento e reforço de personalidade. Na obra, publicada originalmente em 1976, com edição atualizada em 2015, o personagem vive um dilema, querendo agradar a todos a sua volta sem, no entanto, agradar a si mesmo.

Um camaleão muito simpático vivia mudando de opinião, isto é, de cor. Se encontrava o sabiá-laranjeira, logo ele ficava dourado. Se encontrava o louva-a-deus, ficava verde também. Mudava de cor como quem troca de roupa. Parecia um arco-íris ambulante. E fazia isso para agradar os outros. Mas os outros eram muito diferentes, e ele não conseguia agradar todo mundo (ROCHA, 2015).

¹ Informações retiradas de: <https://www.ruthrocha.com.br/biografia>

A obra é ilustrada, na edição de 2013, por Madalena Elek, em figuras que parecem complementar perfeitamente o texto, trazendo elementos que ultrapassam o código linguístico. Assim, além de sua relevância como mensagem textual, o livro apresenta-se como um excelente recurso de análise multimodal, por isso, configura-se como o objeto da sequência didática por nós proposta (Figura 2).

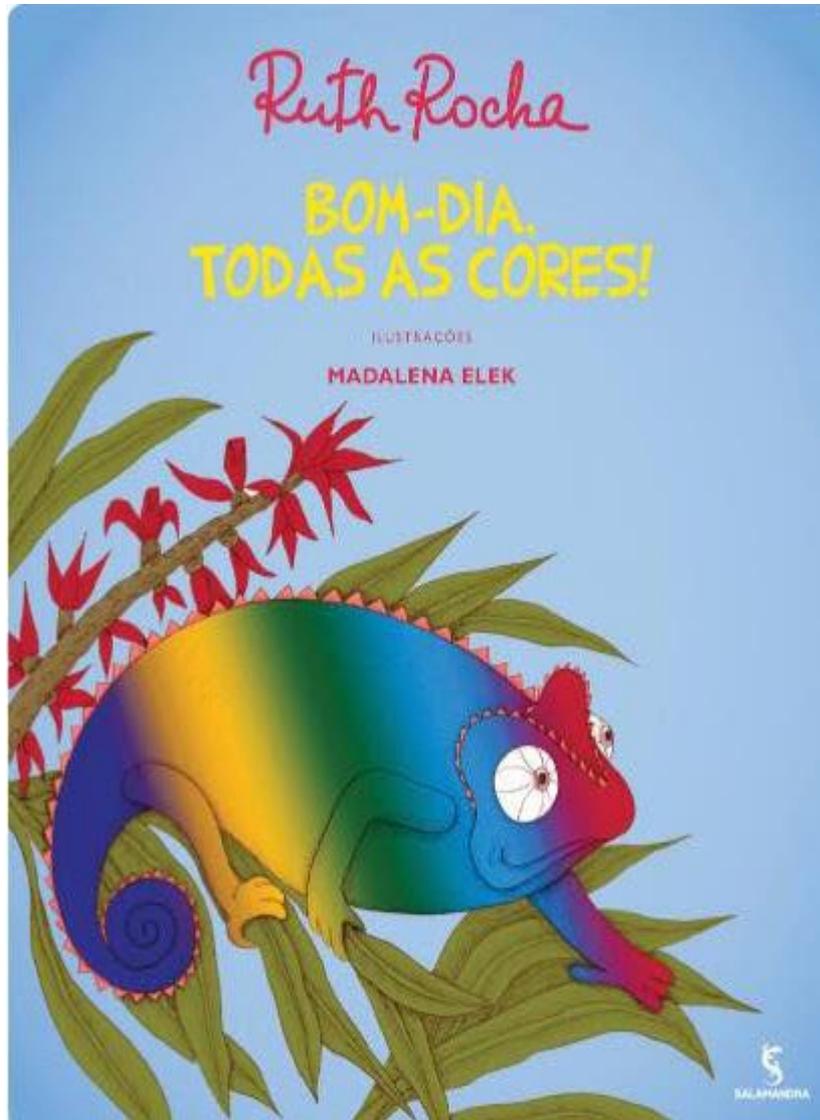


Figura 2 - Capa do livro “Bom dia, todas as cores”, edição de 2013.

Fonte: Editora Salamandra (2013)

Dessa forma, a sequência didática ficou esquematizada nas seguintes etapas, envolvendo produção inicial, três módulos de abordagem ao livro, produção final e avaliação (Quadro 1):

Quadro 1 - Sequência didática

Produção inicial	
Abertura da temática com ativação do conhecimento prévio	Instigar a turma a respeito dos livros: O que é um livro? Para que serve?; Quem escreve livros e por quê?; Que livros são mais legais?; O que eles têm? Após isso, apresentar o material de trabalho das próximas aulas. Mostrar que o livro “Bom dia, todas as cores”, de Ruth Rocha, foi dividido: um monte de folhas apenas com as imagens da história e a outra com a parte narrativa escrita.
Produção inicial	A proposta da atividade é dividir a turma em dois grupos e pedir que um deles leia o livro por meio das folhas, o mais rápido possível, enquanto o outro deve memorizar as imagens impressas, na sequência. Cada aluno, baseado na apresentação dos dois grupos, fará um resumo acerca do entendimento do livro. O resultado do resumo será usado como base para a percepção de que elementos chamaram mais atenção dos alunos.
MÓDULO 1	
Conhecendo os personagens	Dividir a turma nos mesmos grupos e dar a mesma parte do livro da aula anterior. A partir disso, pedir que elenquem os personagens da história e como cada um deles é. Apresentar cada um deles, de modo que os dois grupos construam a imagem dos personagens juntos.
MÓDULO 2	
Conhecendo as cores	Ainda nos mesmos grupos, falar sobre as cores. Cada grupo deve elencar as cores que aparecem nas suas partes do livros, pelas ilustrações ou pelos substantivos. Além disso, deve relacionar as cores aos sentimentos/sensações que aparecem no texto. Ao final, juntar as ideias de ambos os grupos.
MÓDULO 3	
Relacionando as características	Da mesma forma como nas aulas anteriores, nos grupos, os alunos devem falar sobre os sentimentos do personagem principal, o camaleão. Como foi a transição durante a história, quais sensações passaram por ele em que momentos.
PRODUÇÃO FINAL	
Produção final	Verificar com a turma qual grupo parecia saber mais sobre a história e qual parte dela é a mais importante. Após a discussão, entregar algumas edições do livro para os alunos lerem, com tempo, o livro inteiro. Observando o escrito e a ilustração. Após isso, fazer um segundo resumo individual ilustrado da história.
AVALIAÇÃO	

Conclusões	Comparar os dois resumos que, certamente, levarão à conclusão de que o livro faz muito mais sentido quando lido como um conjunto entre narração e ilustração. Ao produzir uma ilustração sobre a história, o aluno adquire a capacidade de elaborar os significados aprendidos por meio de outra linguagem além da escrita. Essa evidência dar-se-á de maneira prática, na experiência do leitor.
------------	---

Fonte: elaboração própria

O livro infantil é, conforme sabemos, a porta de entrada no mundo da leitura. Consequentemente, o desenvolvimento do pensamento crítico, inclusive de um adulto letrado para fazer inferências e deduções a partir de diferentes textos, requer essa abertura à literatura e à leitura em geral. A riqueza de vocabulário e de conhecimento é, diretamente, atrelada à iniciação da criança ao universo da leitura.

Sabemos, também, que nenhuma literatura é ingênua, ou seja, há sentidos que se revelam no momento da interpretação, sempre de modo contextualizado. Portanto, entender a imagem como essencial à compreensão do todo, especialmente em relação ao livro infantil, prepara o leitor para ser mais crítico e atento no futuro. Trabalhar, linearmente, uma atividade com as crianças, como ocorre por meio da sequência didática, com os elementos destacados em categorias, facilita o incentivo a compreensão da composição total da mensagem do livro.

Considerações finais

A sociedade contemporânea está imersa na multimodalidade - mesmo que não saiba. Ler o texto completo, com os tantos elementos que o compõem é hoje uma habilidade mínima e necessária para estar inserido nesse contexto. Ensinar a ler imagens, sons, texturas, cores, escolhas é, assim, uma nova tarefa das escolas e professores. Ler de diversas formas implicou, portanto, em multiletramentos.

O multiletramento é, assim, um tema presente nos debates sobre a educação e o ensino de línguas na atualidade. Na prática, no entanto, parece ainda não estar inserido em muitas salas de aula, afinal, para que os professores pratiquem o multiletramento, precisam também conhecer esse conceito e reconhecer a sua necessidade. Para isso, é preciso que as discussões da academia cheguem até a sala de aula, de maneira que façam realidade no cotidiano dos professores.

Abordar os multiletramentos na escola tem sido um desafio, principalmente considerando que o letramento do próprio docente ainda não ocorreu em muitos casos. Imagem e texto verbal se complementam no texto voltado ao público infantil, mas saber ler e interpretar as relações de sentido existentes entre a palavra e a imagem não é uma tarefa simples. Ainda assim, a complexidade de levar a leitura de imagens para a sala de aula não pode ser vista como um impedimento, já que a prática pedagógica em geral requer o desafio de ensinar e, simultaneamente, aprender.

O fato de a sequência didática envolver não somente a leitura, mas práticas de produção textual (inicial e final), atende à pedagogia de letramento, segundo a qual o aprendizado da língua tem sentido não no aprendizado de um código, mas na experiência com a leitura e a escrita, conforme o indivíduo aprende a interagir e se comunicar em diferentes situações. Também, o fato de haver uma atividade de linguagem inicial e outra final permite que o professor conheça e avalie o desenvolvimento do aprendiz como um processo realmente, algo que se inicia na sala de aula e, conforme o estudante se engaje na atividade, passa a uma compreensão mais ampla ou crítica da leitura dos textos (verbais e visuais).

Portanto, a sequência didática é uma maneira didática de alcançarmos certo resultado de conhecimento e ação. Especialmente, a sequência didática que aqui apresentamos serve como um exemplo prático de como lidar com múltiplas linguagens na sala de aula nos anos iniciais. Dessa forma, visa desenvolver uma habilidade em futuros professores que, posteriormente, poderão colocar em prática o conceito de letramento, especialmente por entenderem seu uso como agregador de conhecimento. Esperamos que, ao trabalhar os significados interpretados e compreendidos na história por meio de mais de uma linguagem, ou seja, resumo escrito e ilustração, as habilidades do estudante sejam potencializadas, já que não se encontra mais restrito a um código semiótico. Além disso, também o caráter transformador da leitura do texto literário ganha um acréscimo de significados.

Referências

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. p. 41-91.

DONDIS, A. D. **Sintaxe da linguagem visual**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FINKENAUER, L.; SILVA, M. C. da. **Metodologia do ensino da linguagem**. Porto Alegre: SAGAH, 2017.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/1.-A-Import%C3%A2ncia-do-Ato-de-Ler.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil brasileira**: história e histórias. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

ROJO, R. Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web 2. **The ESspecialist: descrição, ensino e aprendizagem**, v. 38, n.1, p. 1-20, jan./jul. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/43203> Acesso em: 12 dez. 2020.

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

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./fev./mar./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 12 set. 2021.

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