

# LEITURA LITERÁRIA E MULTIMODALIDADE: EXPLORAÇÃO DE POESIA EM AULAS DE ESPANHOL

**Elizabeth Guzzo de Almeida**\*

 <https://orcid.org/0000-0003-2569-5550>

**Maria Lúcia Castanheira**\*\*

 <https://orcid.org/0000-0003-4839-9682>

**Maria Zélia Versiani Machado**\*\*\*

 <https://orcid.org/0000-0002-6474-6966>

**Como citar este artigo:** ALMEIDA, E. G. de; CASTANHEIRA, M. L.; MACHADO, M. Z. V. Leitura literária e multimodalidade: exploração de poesia em aulas de espanhol. *Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura*, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 1-18, set./dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5935/1980-6914/eLETDO17314>.

**Submissão:** 31 de julho de 2024. **Aceite:** 2 de outubro de 2024.

**Resumo:** Neste artigo, examinamos práticas de leitura literária de poesia em aulas de espanhol para estudantes do quinto ano do ensino fundamental. A partir de uma perspectiva etnográfica e de uma abordagem multimodal, analisamos aspectos do texto e outros modos comunicativos (visual, gestual e cinestésico) mobilizados pela turma. Os resultados da análise demonstram a importância de explorar diversos modos comunicativos para a fruição da leitura literária e para o ensino de espanhol.

**Palavras-chave:** Leitura literária. Multimodalidade. Ensino. Espanhol. Poesia.

\* Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil. E-mail: [eguzzoalmeida@gmail.com](mailto:eguzzoalmeida@gmail.com)

\*\* Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil. E-mail: [lalucia@gmail.com](mailto:lalucia@gmail.com)

\*\*\* Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil. E-mail: [zelia.versiani@gmail.com](mailto:zelia.versiani@gmail.com)

## POESIA NAS AULAS DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS

A poesia, sem dúvida, constitui-se, na literatura, como um conjunto de gêneros que exploram com mais intensidade e intencionalidade as imagens, a materialidade sonora das palavras, o ritmo, a plasticidade, enfim, uma série de recursos expressivos envolvidos, que levam os leitores a se interessar pela novidade e criatividade da sua construção. Em uma perspectiva histórica, a poesia está fortemente presente, desde a sua origem, na linguagem oral, tornando-se inerente à condição humana, pertencendo a todas as épocas e manifestando-se em diversas culturas. Como gênero literário, atualmente a poesia está um pouco alijada do ensino, e professores têm mostrado resistência para abordá-la na sala de aula, como apontam estudos realizados nas últimas décadas (Aguiar, 1978; Pinheiro, 2018; Bajour, 2021).

No caso do espanhol como língua adicional, conforme destaca Acquaroni Muñoz (2006), os professores se aproximaram de variados gêneros e os incorporaram na sala de aula, com destaque para a reportagem, o anúncio publicitário e, inclusive, a letra de música. No entanto, têm se esquivado da poesia no processo de ensino e aprendizagem de outro idioma. Ignorar a poesia no contexto escolar do ensino de outra língua indica ainda a sua escassa presença ou mesmo a sua ausência nos currículos, nos materiais de ensino e nos livros didáticos de espanhol. Além disso, observa-se que a presença desse gênero em sala de aula por si só não favorece a fruição e a formação de leitores literários, posto que, com frequência, os textos literários são utilizados unicamente para o ensino de vocabulário e da gramática. A partir dessa orientação voltada para o estudo da língua estrangeira, nota-se que também outros textos multimodais (por exemplo, livros ilustrados, livros de imagens, curtas-metragens, histórias em quadrinhos e *graphic novel*) são pouco ou nada explorados nos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula. Diante desse cenário, neste texto, examinaremos como a leitura literária de poesia se fez presente em aulas de espanhol para os alunos do quinto ano do ensino fundamental em uma escola pública brasileira. Nessa análise, focalizaremos, além da exploração de aspectos do texto verbal, diferentes modos comunicativos – o visual, o gestual e o cines-tésico (Bezemer; Kress, 2016; Kress, 2005; Jewitt; Mackley, 2019) – que foram mobilizados pelas crianças e pela professora durante as aulas.

Sob esse olhar investigativo, refletiremos sobre os aspectos multimodais que participam da construção do texto literário a partir da análise de eventos de letramento (Heath, 1982; Street, 1984), ocorridos durante o desenvolvimento de uma pesquisa de abordagem etnográfica sobre letramentos, multimodalidade e ensino de língua espanhola (cf. Almeida; Castanheira; Chaves, 2023). Em nossa análise, buscaremos responder às seguintes questões:

- Como os alunos mobilizam aspectos da multimodalidade durante a realização da leitura de poesias?
- Que apropriações as crianças e a professora fazem da multimodalidade da poesia em animação e nos livros impressos na sala de aula de espanhol?

Pretendemos compreender as perguntas apontadas e responder a elas ao explorarmos as ações das crianças e da professora, e o envolvimento com

múltiplos recursos semióticos para a construção dos significados da leitura literária de livros ilustrados infantis de poesia no contexto escolar. A partir dessa perspectiva, argumentamos sobre a importância de se adotar uma perspectiva multimodal para a ampliação dos recursos semióticos utilizados na leitura literária de poesias de uma língua adicional, principalmente considerando que os discentes exploram diversos recursos semióticos ao se comunicarem com seus pares ou com adultos.

### **LIVRO ILUSTRADO DE POESIA, CURTA-METRAGEM DE ANIMAÇÃO E MULTIMODALIDADE**

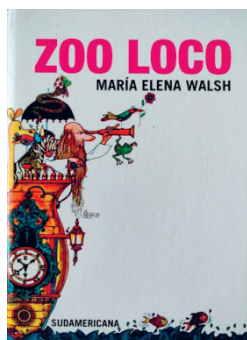
O livro infantil ilustrado contemporâneo constitui-se por linguagens que se integram e se complementam. A linguagem verbal se hibridiza com a visual, e assim as tessituras da palavra e da imagem se inter-relacionam na produção de sentidos. A partir da perspectiva da semiótica social, podemos dizer que os livros ilustrados se configuram a partir de diferentes modos comunicativos. Para Kress e van Leeuwen (2001), a multimodalidade é um campo de estudos interessado em explorar as formas de significação, incluindo todos os modos semióticos envolvidos no processo de representação e comunicação. Dessa forma, o conceito de modo é central na multimodalidade:

*Modo é um recurso semiótico socialmente configurado e culturalmente dado para produzir significado. Imagem, escrita, layout, música, gestos, fala, imagem em movimento, trilha sonora e objetos em 3D são exemplos de modos usados na representação e na comunicação* (Kress, 2010, p. 79, tradução nossa).

Toda a comunicação é multimodal. Conforme argumenta Kress (2010), o modo é definido como um conjunto de recursos semióticos para produzir significado (*making-meaning*). A multimodalidade fornece uma ferramenta analítica para a compreensão de artefatos, como os livros ilustrados, os desenhos infantis e, inclusive, os filmes de animação. No livro ilustrado, há um conjunto de modos, tais como a escrita e a imagem que compõem a obra. Nikolajeva e Scott (2011, p. 14) descrevem a leitura do livro ilustrado como um processo de ida e vinda do leitor, do verbal para o visual, e vice-versa, “em uma concatenação sempre expansiva do entendimento”. Linden (2011, p. 86), na mesma perspectiva, aponta uma “transcendência da copresença por uma necessária interação e interdependência entre texto e imagem, em que o sentido emerge a partir da mútua interação entre ambos”.

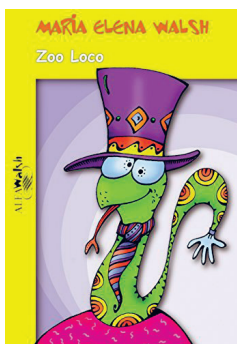
Três edições da obra *Zoo loco* de uma antologia com aproximadamente 42 lixeriques foram utilizadas em um projeto didático desenvolvido por uma professora de espanhol, com crianças do quinto ano do ensino fundamental em uma escola pública em Belo Horizonte. Duas dessas edições em espanhol são da Argentina: uma edição *vintage* com a ilustração de Pedro Vilar<sup>1</sup> (Walsh, 2015) – Figura 1 – e a outra com ilustrações de Silvia Jacoboni (Walsh, 2018) – Figura 2. A terceira edição, *Zoo louco* (Walsh, 2011) – Figura 3 – é uma tradução para o português publicada no Brasil, com ilustrações da mineira Angela-Lago. Eis as capas das três edições da obra de Walsh:

<sup>1</sup> Pedro Vilar, ilustrador argentino, é reconhecido mundialmente por ilustrar várias obras de María Elena Walsh, tais como: *Tutú Marambá*, *El reino del Revés*, *Zoo loco* e *Dailan Kifki*. Sua relação com a autora era muito estreita, e ambos possuíam uma forte sintonia. Mais informações estão disponíveis em: <https://www.pedro-vilar.com/pedro-vilar.html>. Acesso em: 12 jun. 2024.



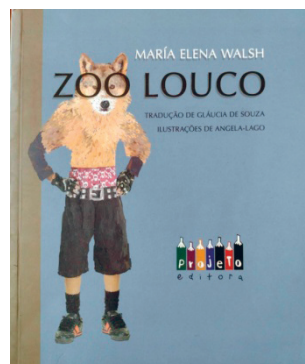
**Figura 1** – Capa de *Zoo loco* ilustrada por Pedro Vilar

Fonte: Walsh (2015).



**Figura 2** – Capa de *Zoo loco* ilustrada por Silvia Jacoboni

Fonte: Walsh (2018).



**Figura 3** – Capa de *Zoo louco* ilustrada por Angela-Lago

Fonte: Walsh (2011).

Para evidenciar as características da obra em questão, nesta seção tomamos para análise um de seus poemas: “Caperucita en la calle Carabobo”. A escolha desse poema para análise justifica-se, ainda, como veremos nas próximas seções, por ele ter sido central na construção de um dos eventos de letramento resultante da interação entre crianças, professora e texto em sala de aula. Diante disso, na sequência, analisaremos um vídeo de animação criado a partir do poema:

*Un día por la calle Carabobo  
se pasea una nena con un globo.  
De pronto da un traspié  
y todo el mundo ve  
que no es Caperucita sino el Lobo* (Walsh, 2015, p. 37).

Esse limerique apresenta, em tom poético, a famosa personagem dos contos de fadas, Chapeuzinho Vermelho, que surge de uma forma um pouco estranha, passeando com um balão em Carabobo, uma conhecida avenida do centro de Buenos Aires, na Argentina. As referências *nonsenses* do gênero poético já aparecem no cenário, um lugar moderno no centro de uma grande cidade, onde a personagem passeia. O poema segue em tom de suspense, imprevisibilidade e humor quando a personagem tropeça e, na quase queda, revela que não é a Chapeuzinho, mas sim o lobo, rompendo com a expectativa dos leitores.

A intertextualidade com o conto clássico cria um jogo no qual se fundem identidades antagonicas conhecidas dos leitores. Esse diálogo entre textos surpreende os leitores que se deparam com uma situação inusitada – um passeio na *calle Carabobo* – e uma inesperada descoberta que desestabiliza os conhecimentos prévios dos leitores sobre a narrativa clássica dos contos de fadas. O elemento surpresa, ao lado do *nonsense*, é outro aspecto frequentemente explorado nos limeriques. O *nonsense*, como destaca Ávila (1996), parece fazer sentido ou tenta passar por um texto corriqueiro, em que a imprevisibilidade e a capacidade de surpreender a cada leitura caracterizam o gênero poético. Ademais, como relata a própria escritora María Elena Walsh (2015, p. 6-7, tradução nossa), com uma linguagem voltada para as crianças na introdução de *Zoo loco*:

[...] em geral [os limeriques] contam bobagens soberanas, coisas conhecidas ou mentiras gigantescas [...]. Crianças e pessoas simples se divertem muito com brinquedos feitos de palavras, então, me ocorreu tentar fazer alguns limeriques em espanhol.

Nesse contexto de um livro ilustrado de poemas, a relação entre texto verbal e o visual se difere da de livros ilustrados de narrativas em que a trama perpassa todas as páginas de uma história. O enquadramento, denominado por Linden (2011, p. 44) de “imagens isoladas”, que ela conceitua como “sua composição, expressividade, sejam elas plásticas ou semânticas, são rigorosamente autônomas e coerentes”, vai ao encontro da proposta do livro ilustrado de poesias. No âmbito da organização interna, as imagens são independentes e há uma concisão na representação. Nas figuras 4, 5 e 6, cada limerique possui sua ilustração própria, autônoma em dupla página, em que cada ilustrador organiza os modos comunicativos, concebendo seu estilo à ilustração do poema.



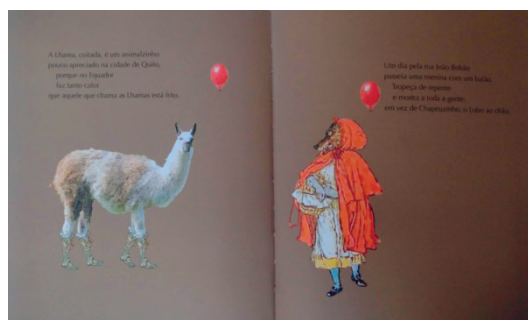
**Figura 4** – Ilustração de Pedro Vilar

Fonte: Walsh (2015, p. 36-37).



**Figura 5** – Ilustração de Silvia Jacoboni

Fonte: Walsh (2018, p. 58-59).



**Figura 6** – Ilustração de Angela-Lago

Fonte: Walsh (2011, p. 43).

Na Figura 4, ilustração de Pedro Vilar, originariamente da década de 1960, a página que traz o poema compõe-se pela imagem do lobo com o capuz de Chapéuzinho tropeçando. Ao cair, sua fantasia revela o seu rosto e corpo peludos. A imagem se interconecta com a outra página por meio do contorno da corda que



leva ao balão. Esse movimento produz um efeito cinético que resgata o momento do tropeço, o olhar aflito do lobo e a surpresa dos transeuntes. A placa com o nome da rua Carabobo, um texto intraicônico (Nikolajeva; Scott, 2011, p. 156), que aparece na ilustração como referência à famosa rua, mescla e compõe o texto verbo-visual. Sob a placa, uma menina e um senhor de terno dirigem seu olhar para o lobo tropeçando. O traçado do desenho em preto e branco contrasta com duas cores seletivas do vermelho da roupa do lobo e do verde do balão, de alguns detalhes dos personagens e do hidrante. O modo comunicativo da escrita poética de Walsh aparece na dupla página bem interconectado com a imagem de Vilar, que representa a cena e os personagens com traços entre a delicadeza e o tom humorístico na ilustração.

Na Figura 5, Silvia Jacoboni apresenta apenas o poema na página direita e à esquerda o lobo caído com o capuz de Chapeuzinho Vermelho, com olhos assustados e com os dentes quebrados espalhados pelo chão, segurando um balão azul. No alto do muro, as pessoas miram estupefatas aquele animal estatelado. A ilustração ocupa toda a página, e nota-se um tratamento no modo de representação dos personagens, no uso de cores vibrantes e no modo de exposição dos acontecimentos, que remetem ao universo de fantasia e da ludicidade infantil, para além daquilo que o poema diz. As crianças testemunham o incidente, que ganha um tratamento jocoso, o que se pode ver na perda dos dentes com a queda. Vale destacar que, durante a aula de espanhol e em entrevistas com as crianças, muitas delas relataram sua preferência por essa ilustração.

Na Figura 6, a ilustradora Angela-Lago se inspira no lobo das ilustrações de antigos contos de fadas, como na representação desse personagem por Gustave Doré na obra de Charles Perrault: o lobo com o vestido branco, cesta na mão e capuz vermelho. Na ilustração de Lago, os traços do desenho computadorizado revelam tons sombreados que valorizam a textura e o movimento do vestido e da capa. Nessa obra, a lhama, personagem do limerique apresentado na página anterior do livro (Walsh, 2011, p. 42), segura pela boca um balão vermelho como o do lobo, que também leva o mesmo brinquedo na mão. Esse signo vermelho, além de dar um toque de humor, mostra a recursividade imagética em ambas as páginas, semelhantemente ao que ocorre no discurso verbal da escrita.

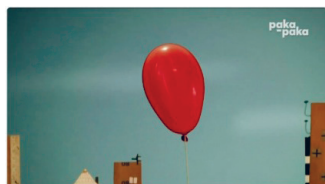
Além do acesso ao poema impresso nas obras, o limerique “Caperucita Roja en la calle Carabobo”<sup>2</sup> foi explorado primeiramente na sala de aula com as crianças em um curta-metragem. A escolha do trabalho didático com a poesia por meio de um vídeo de animação visou explorar a leitura literária, lançando mão de outras linguagens para além da verbal. A exploração do curta-metragem possibilita uma ampliação no desenvolvimento de práticas de leitura que dialogam com aspectos linguísticos, dentro de uma paisagem multimodal de comunicação e representação, que envolve os diversos modos semióticos, tais como a música, a escrita e a imagem em movimento.

O curta-metragem pertence ao canal de TV público e educativo Pakapaka da Argentina, que produziu vários limeriques da obra *Zoo loco* em vídeos disponíveis no YouTube, a saber: *el tiburón*, *el toro tero*, *tortuga con plancha*. O vídeo do limerique foi produzido a partir de uma variedade de técnicas de animação, incluindo *stop-motion*, recortes, computação gráfica e animação 2D. Ele possui

2 O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aSrr8YdFsok>. Acesso em: 10 jul. 2024.

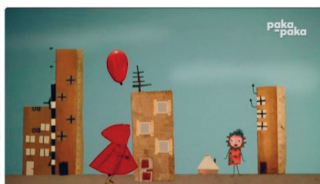
cerca de 51 segundos de duração com imagens de animação em recortes ou animação de colagem (semelhante a uma *bricolage*) em tons pastel amarronzados ou acinzentados, típicos das grandes cidades, refletidos nas pessoas, no céu, em contraste com o vermelho da Chapeuzinho, realçando a centralidade da personagem.

O filme se inicia com o fundo musical instrumental de um *jazz* que lembra o do desenho animado *A pantera cor-de-rosa*. Simultaneamente, escutam-se sons de estalos de dedos, ritmados concomitantes à imagem de um balão vermelho em movimento de subidas e descidas, sendo segurado por alguém que não aparece na cena (Figura 7). Cria-se um clima de curiosidade, e quem assiste ao vídeo se pergunta: “Quem será?”. O suspense se instaura no entrelaçamento de diferentes linguagens, com o ritmo da música e da sonoplastia dos estalos dos dedos e com a imagem do movimento do balão. Tal como no poema em sua versão impressa, na imagem sequencial do vídeo aparece em cena uma pessoa segurando o balão com um capuz vermelho, na rua de uma grande cidade com altos edifícios (Figura 8), para, em seguida, após o tropeço, revelar-se o lobo, disfarçado de Chapeuzinho (Figura 9).



**Figura 7** – O balão

Fonte: Walsh (2020).



**Figura 8** – Chapeuzinho segura o balão

Fonte: Walsh (2020).



**Figura 9** – O capuz do lobo após o tropeço

Fonte: Walsh (2020).

O som de fundo da cena com a voz em *off* do narrador declama o limerique: “*Un día por la calle Carabobo/ se pasea una niña con un globo [...]*”. A voz em *off* de um homem recita o poema em uma variante linguística argentina, aspecto relevante, uma vez que os estudantes entraram em contato com essa nuance do espanhol da América Latina. Assim, a semiose no vídeo se complexifica ao orquestrar os modos comunicativos com a música de *jazz* instrumental, a sonoplastia com os estalos de dedos, com a voz em *off* da narração, a imagem em movimento do lobo e das pessoas dos prédios: uma paisagem multimodal que se compõe no momento de sua exibição na sala de aula com as crianças e a professora de espanhol, que participam e constroem significados da leitura literária no contexto escolar contemporâneo, como veremos nas próximas seções.

## A PESQUISA E SEUS PARTICIPANTES: SITUANDO A ANÁLISE

Nesta seção, passaremos à análise do trabalho desenvolvido com poemas na sala de aula de espanhol, em uma turma de 24 alunos do quinto ano do ensino fundamental, com crianças de 9 a 11 anos e com a professora desse idioma no contexto de uma escola pública de educação básica, do Centro Federal de Ensino da cidade de Belo Horizonte. Cabe ressaltar que essa escola é uma das pouquíssimas no Brasil (e mesmo considerando as escolas privadas) com a disciplina língua espanhola no currículo regular. As práticas de leitura literária

com esse grupo se inseriram no projeto intitulado *Zoo loco*. Esse projeto didático, como mencionado na seção anterior deste artigo, envolveu a exploração dos poemas denominados limeriques<sup>3</sup> em três edições impressas da obra de literatura infantil *Zoo loco*, da escritora argentina María Elena Walsch<sup>4</sup>, e curtas-metragens de animação de poemas desse livro, veiculados no canal educativo de TV Pakapaka, e que estão disponíveis na plataforma YouTube.

Em entrevista, a docente explicou que, ao utilizar essas obras impressas e vídeos para o desenvolvimento do projeto didático, quis oferecer uma diversidade maior de recursos semióticos nos processos de ensino da língua espanhola para seus alunos. Para essa proposta, foram adquiridos 15 volumes de cada uma das três obras impressas para que pudessem ser compartilhadas em sala de aula e aproximar as crianças da materialidade dos livros infantis (cf. Linden, 2011; Nikolajeva; Scott, 2011), com o objetivo de expandir os sentidos engendrados a partir do texto literário e de suas ilustrações.

Para exibir os vídeos dos poemas, a professora reservava, junto ao setor de audiovisual da escola, o projetor de vídeo e, munida desse aparato, projetava os pequenos vídeos-poemas na lousa na própria sala de aula dos estudantes. Além do contato com as obras impressas e os vídeos, foi elaborado um material didático autoral impresso chamado *Cuadernillo*, com várias atividades sobre *Zoo loco*, com poemas e ilustrações das três edições e com referência a alguns curtas-metragens dos poemas do livro que foram exibidos. O material didático em impressão em cores era entregue para cada aluno incluir propostas de atividades com poemas escritos, vídeos, ilustrações, relações entre texto verbal e visual, aspectos de tradução, com elementos de ludicidade. As atividades propostas visaram à articulação entre leitura literária e aprendizagem de espanhol, o que se deu na exploração das escolhas estéticas dos limeriques, das especificidades do gênero literário, como ritmo e sons, e das linguagens verbal e visual nos livros e curtas-metragens.

O tempo destinado à implementação do projeto *Zoo loco* foi de cinco aulas de 80 minutos, que ocorriam sempre às quintas-feiras, nos últimos horários de aula, das 12h50 às 14h30, logo após o almoço, o que implicou a duração aproximada de um mês e uma semana da proposta com os alunos. Nas três primeiras aulas, a professora explorou a compreensão audiovisual dos curtas-metragens e a compreensão leitora dos poemas das obras impressas com apoio do *Cuadernillo* de atividades. Na quarta aula, os alunos produziram seus poemas e desenhos. Por fim, na quinta e última aula do projeto, os estudantes reescreveram seus textos.

3 María Elena Walsh (2018, p. 7, tradução nossa), na apresentação de *Zoo loco*, diz, com uma voz para crianças, o conceito de limerique: “ninguém sabe bem quem inventou os limeriques. O certo é que, pelos séculos, muita gente se divertiu delirando, escutando e repetindo esses continhos que se compõem, sem ninguém saber o porquê, de dois versos compridos, dois curtos e outro comprido. Em geral, contam soberanas bobagens, coisas muito sábias ou mentiras desconhecidas. Algo parecido ao que acontece com as coplas populares hispano-americanas [...]. As crianças e as pessoas simples se divertem muito com esses jogos feitos de palavras” (Walsh, 2018, p. 7, tradução nossa). A Wikipédia traz o verbete limerique com o significado de um poema de uma estrofe e com cinco versos. Sua origem faz referência à cidade de Limerick, na Irlanda, mas a primeira documentação do termo aparece nos poemas de Edward Lear, no livro *A book of nonsense*. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Limerick\\_\(poesia\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Limerick_(poesia)). Acesso em: 12 jun. 2024. No Brasil, temos os limeriques de Edward Lear nos livros *Sem cabeça nem pé*, traduzido por José Paulo Paes, *Viagem numa península*, traduzido por Dirce Waltrick do Amarante e, recentemente, *200 limeriques de Edward Lear para ler e para ver*, com tradução e ilustração de Renato Moriconi. Uma autora brasileira que compôs limeriques foi Tatiana Belinki, com *Limeriques das coisas boas*, e outra obra que destacamos é *Batuques de limeriques*, de Marcelo Dolabella e Cló Paoliello.

4 As pesquisadoras Elizabeth Guzzo de Almeida e Luiza Santana Chaves (2018) escreveram o artigo “*Zoo loco* de María Elena Walsh: explorando a literatura latino-americana na aula de Espanhol para crianças”, que inspirou a elaboração desta nova pesquisa, tendo como produto este novo artigo.



A proposta didática inicialmente convida os alunos a assistir ao vídeo do limerique, que é um curta-metragem de animação de cerca de 51 segundos de duração com imagens confeccionadas, semelhantes ao papel em recortes (tal qual uma *bricolage*), com a versão poética e inusitada de Chapeuzinho Vermelho, a partir do olhar de María Elena Walsh. Na segunda parte da atividade, são propostas algumas perguntas: a primeira para indicar características gerais do curta-metragem (se são imagens estáticas ou em movimento e sobre a constituição da poesia em limerique) e a segunda questão é mais livre, para os alunos comentarem oralmente sobre o que chamou mais a atenção deles no vídeo.

Para este artigo, nosso foco recorta um evento de letramento da segunda aula do dia 30 de agosto de 2018, intitulado “Assistindo ao curta-metragem de animação do limerique ‘Caperucita Roja en la calle Carabobo’” sobre o projeto didático *Zoo loco* com os alunos do quinto ano. Dessa forma, analisaremos trechos da parte final da segunda aula, em que a professora exibe o vídeo do limerique, desenvolve um trabalho com o poema escrito e suas respectivas ilustrações nas três obras impressas, e discute o vídeo-poema com os alunos. Cotejaremos os poemas impressos e o curta-metragem com as produções poéticas das crianças, analisando aspectos multimodais do texto e das ilustrações elaboradas nas penúltima e última aulas do projeto *Zoo loco*.

AS CRIANÇAS, A MÚSICA E A EXPERIÊNCIA CORPORAL DO POÉTICO



Adotamos a “transcrição multimodal” (Bezemer; Mavers, 2011; Flewitt; Price; Korkiakangas, 2019). O Quadro 1 está organizado com as seguintes categorias: tempo, fala/música/sons, ação e fotografia da sala de aula. O tempo na primeira coluna indica a medição de momentos em que ocorre determinada ação de acordo com a gravação do vídeo da aula de língua espanhola. Na segunda coluna, as falas estão transcritas, tanto as dos alunos quanto a da professora, e músicas e/ou sons aparecem descritos. Na terceira, descrevemos ações dos alunos e da professora. Na última coluna, inserimos fotografias que registram cenas da sala de aula. O trecho abaixo da transcrição representa o evento “Assistindo à animação do limerique ‘Caperucita Roja en la calle Carabobo’”, em que a professora de espanhol iniciou a exibição do curta-metragem.

**Quadro 1** – “Assistindo à animação do limerique ‘Caperucita Roja en la calle Carabobo’”

Tempo	Participantes		Foto da sala de aula
	Fala/música/sons	Ação	
53:05	Professora: <i>Y ahora el número 3. Vamos a ver otro video: Caperucita Roja. ¿Todos listos?, y ahora vamos a ver.</i>		

(continua)

**Quadro 1** – “Assistindo à animação do limerique ‘Caperucita Roja en la calle Carabobo’” (continuação)

Tempo	Participantes		Foto da sala de aula
	Fala/música/sons	Ação	
53:17		A professora conecta o notebook no equipamento para projetar a animação na lousa. As luzes da sala são apagadas.	
53:41	Fundo musical da animação.	A docente inicia a exibição do vídeo.	
53:58	Fundo musical da animação. Estalos de dedos das crianças.	Gabriela, que estava encostada na carteira, começa a estalar os dedos, e alguns colegas começam também a estalar os dedos.	
54:00	Fundo musical da animação. Estalos de dedos das crianças.	Gabriela se levanta na carteira e continua estalando os dedos no ritmo da música.	
54:05	Voz em <i>off</i> recitando o limerique na animação: “Un día por la calle Carabobo/Se pasea una niña [...]”. Fundo musical da animação. Estalos de dedos das crianças e da professora.	A aluna continua a estalar os dedos e dança ao ritmo da música. A professora também estala os dedos a partir do movimento iniciado pelos alunos.	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Esse trecho da transcrição se refere ao final da segunda aula de língua espanhola do projeto didático literário da obra *Zoo loco* (cf. Quadro 1). Ao começar cada uma das aulas do projeto didático *Zoo loco*, a professora distribuía as três edições do livro impresso para cada dupla de crianças. Essas obras permaneciam nas carteiras com as crianças até o final de cada encontro. Nas atividades que antecederam esse momento, os alunos já haviam folheado os livros, e alguns poemas já haviam sido lidos por eles.

No dia 30 de agosto de 2018, a professora introduz a atividade dizendo “Y ahora el número 3. Vamos a ver otro video: *Caperucita Roja*. ¿Todos listos?, y ahora vamos a ver”. Ela prepara a sala para esse momento, desliga a luz, liga o projetor

e inicia a exibição do vídeo. Abordaremos a exibição do curta-metragem em que o primeiro recurso apresentado é a música, um fundo musical de *jazz*. No trecho introdutório da música, os sons de estalos de dedos chamaram a atenção das crianças. Gabriela, uma aluna, que estava deitada sobre a carteira, ao ouvir o som da música, deslocou-se imediatamente dessa posição e começou a se movimentar, estalando os dedos no ritmo da música, produzindo um som semelhante ao que ouviam dos instrumentos, como vemos na sequência de imagens apresentada a seguir.



**Figura 10** – Gabriela com o rosto deitado na carteira

Fonte: Acervo das autoras.



**Figura 11** – Gabriela levanta o rosto da carteira

Fonte: Acervo das autoras.



**Figura 12** – Gabriela estala os dedos

Fonte: Acervo das autoras.

Na primeira imagem (Figura 10), Gabriela está abaixada na carteira, na segunda (Figura 11) começa a levantar a cabeça e, na última (Figura 12), está mais alta e sorrindo ao escutar a música. Ela começa a estalar os dedos. Em seguida, olha para a colega ao lado, e continuam as duas juntas estalando os dedos e se movimentando. Outros alunos seguem essa iniciativa e passam a estalar os dedos, e a professora também adere ao movimento. A música e os gestos dos estalos de dedos da turma são modos configurados culturalmente. Os recursos semióticos da música e os sons dos estalos de dedos da turma eram orquestrados em conjunto com outros modos, as imagens em movimento do curta-metragem que eram projetadas no quadro aparecem em conjunto com a música e, simultaneamente, a narrativa em *off* do poema.


As práticas de ensino de língua espanhola (e de língua materna) quase sempre estão ligadas a aspectos tradicionais reducionistas, como o reconhecimento de rimas ou padrões métricos, desconsiderando o trabalho com o sensorial poético (Bajour, 2021). No entanto, a partir da transcrição (Quadro 1), destacamos elementos na poesia com o curta-metragem, que envolvem a construção do poético e seus significados sociais de sua exibição em sala aula e os recursos semióticos integrados, que complexificam a paisagem multimodal.

Chapeuzinho, com um balão, caminha pela rua (Figura 8), no compasso da música e, posteriormente, com os estalos de dedos dos alunos e da professora, que se envolvem com os gestos e sons, compondo um conjunto de modos comunicativos. Tal sincronicidade de modos constitui camadas que se interpõem. Essas camadas se entrelaçam na interação da sala de aula, sendo os modos comunicativos (fala, gestos, música, imagem em movimento) orquestrados pelo engajamento das crianças e da professora nos processos de produção de significados na compreensão do poema, bem como de fruição da leitura literária em sala de aula. Conforme afirma Bajour (2021, p. 143, tradução nossa), “ler as camadas de sentido de um poema a partir de um lugar que não é somente o da dimensão da escrita é um possível programa pedagógico”.

Ao estalarem os dedos no ritmo da música da animação do poema, as duas alunas, seus colegas e a professora lançam mão de um recurso semiótico que enriquece as possibilidades de compreensão e fruição do texto poético em sala de aula. Assim, esse aspecto lúdico libera as crianças das restrições imediatas do ambiente escolar, passando para a esfera do brincar. Flowerdew e Miller (2005) afirmam que as dimensões afetivas influenciam a aquisição de uma língua em geral e a compreensão oral. Esses autores se apoiam em Mathewson (1985 *apud* Flowerdew; Miller, 2005, p. 91) para explorar fatores afetivos que podem levar à decisão de ler/ouvir: atitude, motivação, afeto e sentimentos físicos. As imagens (Quadro 1) apresentam atitudes positivas do “brincar”, de estalar os dedos, de satisfação, sensações físicas de prazer dos alunos ao verem/ouvirem a animação de uma história poética que lhes aparenta ser agradável. A linguagem se faz corpo na fruição das crianças nas nuances da música, na gestualidade, em uma *performance* com o poético.

Na continuidade da aula, após a exibição da animação por duas vezes, a professora conversa com as crianças sobre o poema. A transcrição do Quadro 2 representa um trecho desse diálogo.

### Quadro 2 – Conversando sobre as leituras do curta-metragem

Tempo	Fala	Foto da sala de aula
24:20	<p><b>Maite:</b> Que tipo... é. Ele estava se passando pela Chapeuzinho Vermelho. Só que aí ele tropeçou e aí todo mundo estava olhando. E aí viu que era o lobo mau só porque ele ia levar alguma coisa para a vovó, ia dar o bote, sei lá... E aí ele tropeça, e aí todo mundo descobre que, na verdade, não era a Chapeuzinho, era o lobo mau.</p> <p><b>Marcelo:</b> Não, mas, ah, era isso que eu ia falar.</p> <p><b>Alice:</b> Que o lobo disfarça de Chapeuzinho para ir para a casa da vovó para comê-la. E aí, ele disfarça de Chapeuzinho para ninguém ver ele. E devem chamar o caçador para ele.</p>	
26:48	<p><b>Caio:</b> Só que a roupa caiu...</p> <p><b>Professora:</b> E aí o que aconteceu, como é que a roupa caiu?</p> <p><b>Caio:</b> Tipo, ele tropeçou e caiu na roupa.</p> <p><b>Marcelo:</b> Ele tropeçou na roupa. Mas ninguém pode falar que era o lobo mau, porque ninguém sabe se ali naquela história está falando que ele é mau. Porque... será? Ele pode estar fantasiado, porque sei lá, porque deve ser que vai chover ou que ele está com frio.</p> <p><b>Professora:</b> <i>Por eso debemos escuchar lo que el poema dice, ¿no? para saber de hecho ... ¿Vamos a escuchar de nuevo?</i></p>	

(continua)

**Quadro 2** – Conversando sobre as leituras do curta-metragem (continuação)

Tempo	Fala	Foto da sala de aula
	<p><b>Marcelo:</b> Mas vai que era um lobo do bem querendo levar um pãozinho de mel para a vovó do lobo?</p> <p><b>Maite:</b> Não, mas aí teria uma cesta... Vários alunos conversando juntos.</p> <p><b>Professora:</b> Shiiiiia (pedindo silêncio aos alunos), Talia (apontando para essa aluna que era sua vez de falar).</p> <p><b>Talia:</b> Como ele poderia ser um lobo “bom” (ela fez o gesto das aspas com os dedos), em vez de ele estar levando uma cesta para a vovó, ele poderia estar levando um balão para a vovó.</p> <p><b>Professora:</b> <i>Sí, podría, ¿no?</i> (nesse momento, a professora aponta a mão para outra criança falar outro comentário sobre o poema).</p>	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O diálogo entre a professora e os alunos enfatiza o modo comunicativo da fala sobre o vídeo de animação do limerique exibido. Os alunos tecem hipóteses para a interpretação do poema. A professora escuta as colocações das crianças, que se expressam livremente em português. Às vezes, a docente fala também em língua materna, acolhendo os dizeres dos alunos e, depois, ela retorna a conversa em língua espanhola. A alternância das línguas mostra o acolhimento da professora para com os alunos que ainda não possuem proficiência na produção oral em língua espanhola. Tal acolhimento estabelece condições para os alunos expressarem e compartilharem com liberdade suas interpretações do poema na língua portuguesa.

Retomando a conversa sobre o curta-metragem, uma aluna apresenta seu comentário “o lobo disfarça de Chapeuzinho para ir para a casa da vovó para comê-la. E aí, ele disfarça de Chapeuzinho para ninguém ver ele. E devem chamar o caçador para ele”. Ela estabelece uma conexão ao resgatar a história clássica de Chapeuzinho Vermelho, ao comentar elementos textuais dessa narrativa, como o fato de o lobo ir à casa da vovó para comer a Chapeuzinho, de o caçador ir procurar o lobo.

Todas essas pistas intertextuais vêm de histórias tradicionais, cujos elementos da narrativa a aluna contrasta com os do curta-metragem. Marcelo questiona os colegas: “Por que o lobo é sempre mau?”. O aluno afirma que o lobo pode ser bom e elabora hipóteses em um exercício de imaginação e interpretação: “Ele pode estar fantasiado, porque sei lá, porque deve ser que vai chover ou que ele está com frio”. A intertextualidade construída na interação social (Bloome; Egan-Robertson, 1993) das crianças vem de outras leituras que os alunos já realizaram de contos de fadas, sejam versões mais tradicionais, como as dos Irmãos Grimm ou de Perrault, em que o lobo é mau, ou em tantas outras versões contemporâneas sobre Chapeuzinho, como *Chapeuzinho Amarelo*, *Chapeuzinho em Manhattan* e tantos outros, que desconstróem esse papel antagônico do lobo mau. Marcelo questiona: “Por que ali naquela história será que aquele lobo é



mau?”. Ele insiste em sua hipótese: “Será que era um lobo do bem querendo levar pãozinho de mel para a vovó?”. Talia, considerando a ideia de Marcelo de que o lobo era bom, interpreta que, na animação, “em vez de ele estar levando uma cesta para a vovó, ele poderia estar levando um balão para a vovó”. Em síntese, Marcelo indaga sobre o porquê de o lobo ser mau e cria suas suposições. Talia, em sua fala, remete às histórias tradicionais que falam de Chapeuzinho, quando associa a cesta ao balão que ambas as personagens levavam para a avó.

As falas de Alice, Marcelo e Talia evidenciam que a intertextualidade é construída socialmente na interação em sala de aula. Dessa forma, a análise desse evento corrobora os argumentos de Bloome e Egan-Robertson (1993, p. 304, tradução nossa) de que a intertextualidade “não se dá no texto nem no leitor, ela se constrói socialmente quando as pessoas atuam e reagem ao outro utilizando a linguagem e outros sistemas semióticos para produzir significados, constituir relações sociais e realizar ações sociais”. Os alunos constroem suas leituras intertextuais sobre o poema, e todas elas são consideradas pela professora. Ela escuta com atenção as colocações dos alunos sobre o poema, apoia o que dizem e faz questionamentos positivos sobre as opiniões.

Na próxima seção, analisaremos as relações entre a leitura literária e a multimodalidade na materialidade textual das produções escritas e das ilustrações dos poemas, a partir de elementos que as crianças mobilizaram, seja a variedade de modos semióticos mobilizados, seja a intertextualidade.

### PRODUÇÕES POÉTICAS DAS CRIANÇAS: MULTIMODALIDADE E INTERTEXTUALIDADE

O projeto didático *Zoo loco* foi desenvolvido em cinco aulas. As três primeiras envolveram atividades de leitura e interpretação de diversos limeriques e ilustrações impressos e em curta-metragem de animação (a segunda aula abordou a aula com o poema “Caperucita Roja” analisada neste artigo). Na quarta aula, as crianças produziram seus próprios limeriques, uma sugestão encontrada na própria obra de María Elena Walsh, em que a última página em branco do livro *Zoo loco* traz o seguinte título: “Mis versos, mis dibujos” – “Meus versos, meus desenhos” –, sugerindo a escrita e a ilustração da criança leitora. A quinta e última aula foi dedicada à reescrita dos poemas produzidos pelos alunos. Seleccionamos para a análise dois limeriques escritos e ilustrados pelas crianças. Eis o primeiro poema:

Existía un lobo Ballerín,  
en el mato comía tallarín  
Sombbrero de corazón  
y cantaba una canción  
llamada Valentin



Existía un lobo Bailarín  
en el mato comía tallarín  
Sombbrero de corazón  
y cantaba una canción  
llamada Valentin.

(Kate, 10 anos)

**Figura 13** – Limerique de Kate

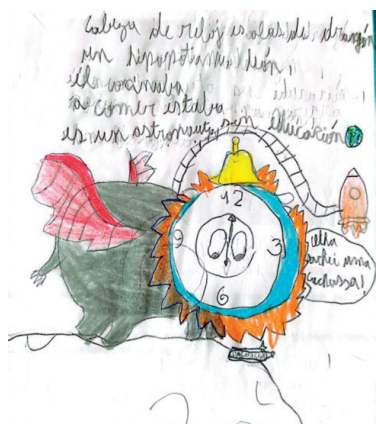
Fonte: Acervo das autoras.

O poema revela a mesma personagem do limerique analisado na primeira seção deste artigo: o lobo. No entanto, nesse texto, o lobo possui outras habilidades. Ele é um bailarino e canta uma canção, escolhas que apontam quanto as crianças compreenderam a proposta do gênero literário limerique, unindo o *non-sense* e o elemento surpresa. Nas aulas, mesmo com os alunos interagindo oralmente em língua portuguesa e a professora em língua espanhola, Kate opta por escrever o poema em espanhol e elabora rimas, seguindo a cadência do limerique com os dois primeiros versos rimando com o quinto e os terceiro e quarto versos rimando entre si. Algo complexo na escrita em uma língua adicional. As primeiras palavras rimadas são *ballerín* e *tallerín*, que, em espanhol-padrão, são *bailarín* e *tallarín*. A criança se equivocou na ortografia, mas as rimas se mantêm.

A intertextualidade se apresenta integrada aos textos verbal e visual com o personagem lobo e é construída socialmente. No limerique escrito por Kate, uma aluna de 10 anos de idade, o lobo está vestido com *tutu*, sapatilha de bailarina, chapéu de coração rosa: traje e cor culturalmente configurados como femininos. Em todas as ilustrações de *Zoo loco*, o lobo também se veste com roupa feminina, com o capuz vermelho de Chapeuzinho, como nas figuras 4, 5 e 6. Todos os recursos semióticos da ilustração, como cor e traçado do desenho do lobo e das notas musicais, fornecem elementos para compreender significados produzidos a partir das atividades realizadas por meio da exploração e integração de diferentes meios semióticos.

Observamos, no poema e na ilustração, a conexão realizada, pela criança leitora-escritora, da personagem lida e vista no limerique “Caperucita Roja” com outros textos em uma construção intertextual elaborada socialmente pela aluna. Nessa produção, Kate recria o lobo da obra, apresentando o seu bailarino, humoriza com os versos *nonsenses* “*en el mato comía tallerín/Sombrero de corazón*” e, assim, transforma-o, demonstrando domínio sobre os modos comunicativos e de sua capacidade de integrá-los em sua produção. O trabalho com a leitura literária produz uma escrita literária elaborada pela criança em um processo multimodal, de educar-se literariamente, mas também de aprendizagem de espanhol de uma forma situada.

Apresentamos na Figura 14 um segundo poema escolhido para análise neste artigo.



Cabeza de reloj y alas de dragón  
un hipopótamo león,  
él cocinaba  
a comer estaba  
es un astronauta sin educación.

(Heitor, 11 anos)

**Figura 14** – Limerique de Heitor

Fonte: Acervo das autoras.

Nota-se a criação de um bicho híbrido descrito de forma poética nos versos: “Cabeza de reloj y alas de dragón/un hipopótamo león”. O texto prossegue, trazendo o *nonsense*: “él cocinaba/a comer estaba/es un astronauta sin educación”. Heitor usa um discurso conciso e preciso com as rimas do limerique e, ao mesmo tempo, com elementos disparatados que evocam o humor e a brincadeira. Retomando María Elena Walsh (2015, p. 7, tradução nossa), afirmamos que, assim como Kate, Heitor envolve-se na criação de “brinquedos feitos de palavras”.

A ilustração do limerique do hipopótamo-leão destaca o tamanho do animal com sua cara arredondada de relógio com juba e com os olhos centrais, juntamente com os ponteiros, em um traçado leve e humorado, reverberando no texto visual o *nonsense* das palavras. O desenho nos conduz ao mundo fantasioso, em que podemos ver as asas vermelhas do bicho, pisando em um planeta, o foguete com um contorno do percurso da nave, circundando o animal, e o planeta Terra um pouco distante. No chão do planeta onde está o hipopótamo-leão, há uma garrafa deitada que é explicada pelo balãozinho com a fala do animal: “Olha, achei essa cachaça!”. Na ilustração, o modo comunicativo da imagem potencializa a ideia do *nonsense* e do humor dos versos, ambas as linguagens se conectam ao expressarem uma paisagem multimodal literária produzida pela criança.

Outra característica do limerique criado por Heitor é a hibridização das línguas. Heitor escreve o poema em espanhol e a voz do animal no balão da conversa em português, transitando no texto com a liberdade de uso dos dois idiomas. Nessa característica, identificamos uma reverberação das interações orais da aula, uma vez que a professora considerava válido o uso tanto do espanhol quanto do português nas conversas realizadas em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises apresentadas neste artigo permitiram conhecer como as crianças mobilizaram aspectos da multimodalidade na leitura literária. Elas criaram outras formas de ler, escrever e compreender a poesia, reconhecendo diversos modos comunicativos que envolvem o gênero literário limerique. O acercamento do poema ao curta-metragem possibilitou a ampliação de significados com semioses ainda mais complexas ao integrar a imagem em movimento, a música, a fala, enfim, todos esses modos comunicativos (Kress, 2010). Esses modos integrados propiciaram a fruição a partir da leitura literária, em que as crianças sentiram liberdade para se expressar corporalmente com a música e a poesia em *performances* como num ato de brincar.

Na produção dos limeriques, as crianças se envolveram com múltiplos recursos semióticos na produção dos versos e das imagens de seus limeriques. Assim, os alunos utilizaram cores, volume, texturas do traço, sombreamentos, letra cursiva, o tamanho e o tipo da letra, os formatos gráficos, a pontuação, o idioma, uso de versos, tratamento estilístico com seleção de léxico e estrutura sintática em espanhol. Ao escreverem os poemas e suas ilustrações, elas acionaram recursos da escrita e do desenho que possibilitaram elaborar esteticamente seu limerique ilustrado, hibridizando o verbal e o visual e evidenciando a intertextualidade e a multimodalidade construídas nos seus usos em contexto escolar.

Em nossa análise, destacamos que a professora e os alunos mobilizaram diferentes modos comunicativos para a ampliação dos recursos semióticos utilizados nos processos de ensino e aprendizagem estabelecidos em sala de aula.

Diversas oportunidades foram construídas pela professora e pelos alunos para a aprendizagem do espanhol em um contexto de uso, a saber: aspectos de entonação e pronúncia ao escutarem a fala da professora e o áudio da animação na variante linguística da Argentina e imagens em cores e em movimento, narrando oralmente a história do poema “Caperucita”.

A pesquisa mostrou que a própria materialidade poética, seja impressa, em vídeo ou em outro suporte, é estimulante para a reflexão sobre a leitura literária e a multimodalidade, oferecendo novas perspectivas para o ensino da poesia em contextos situados na aula de espanhol.

#### LITERARY READING AND MULTIMODALITY: EXPLORING POETRY IN SPANISH CLASSES

**Abstract:** In this paper, we examine poetry reading in Spanish classes for 5th grade elementary school children. Using an ethnographic perspective and a multimodal approach, we analyze aspects of the text and other communicative modes (visual, gestural, and kinesthetic) utilized by the class. The analysis results demonstrate the importance of exploring various communicative modes to enjoy literary reading and the children’s learning of Spanish.

**Keywords:** Literary reading. Multimodality. Teaching. Spanish. Poetry.

#### REFERÊNCIAS

- ACQUARONI MUÑOZ, R. *Hija del azar, fruto del cálculo: la poesía en el aula de E/LE*. Carabela, Madrid, n. 59, p. 49-77, 2006.
- AGUIAR, V. T. *Que livro indicar: interesses do leitor jovem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, OEL, 1978.
- ALMEIDA, E. G. de; CASTANHEIRA, M. L.; CHAVES, L. S. Letramentos, multimodalidade e ensino de língua espanhola: um estudo de caso sobre a leitura da obra infantil *Zoo Loco*, de María Elena Wash. In: VÁZQUEZ-ROCCA, L.; MANGUI HAQUIN, D.; PÉREZ-ARREDONDO, C. (org.). *Miradas latinoamericanas sobre multimodalidad: trayectorias, análisis y metodologías*. Santiago: RIL editores, Universidad Andrés Bello, 2023. p. 91-122.
- ALMEIDA, E. G. de; CHAVES, L. S. *Zoo loco*, de María Elena Walsh: explorando a literatura latino-americana na aula de Espanhol para crianças. In: CLÍMACO, A. O.; ORTEGA, R. da S.; MILREU, I. (org.). *Ensino de literaturas hispânicas: reflexões, propostas e relatos*. Campina Grande: EDUFPG, 2018. p. 639-664. Disponível em: [http://docs.wixstatic.com/ugd/ff2fac\\_78d7f9c26ac04f7fb0ed1d517dc3e9f6.pdf](http://docs.wixstatic.com/ugd/ff2fac_78d7f9c26ac04f7fb0ed1d517dc3e9f6.pdf). Acesso em: 30 jul. 2024.
- ÁVILA, M. *Rima e solução: a poesia nonsense de Lewis Carroll e Edward Lear*. São Paulo: Annablume, 1996.
- BAJOUR, C. La experiencia física de leer poesía como pedagogía de lo poético. *Revista Prácticas Docentes en juego por Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, v. 1, n. 1, p. 141-153, 2021.
- BEZEMER, J.; KRESS, G. *Multimodality, learning and communication: a social semiotic frame*. London: Routledge, 2016.

- BEZEMER, J.; MAVERS, D. Multimodal transcription as academic practice: a social semiotic perspective. *International Journal of Social Research Methodology*, v. 14, n. 3, p. 191-206, 2011.
- BLOOME, D.; EGAN-ROBERTSON, A. The social construction of intertextuality in classroom reading and writing lessons. *Reading Research Quarterly*, v. 28, n. 4, p. 305-333, 1993.
- FLEWITT, R.; PRICE, S.; KORKIAKANGAS, T. Multimodality: methodological explorations. *Qualitative Research*, v. 19, n. 1, p. 3-6, 2019.
- FLOWERDEW, J.; MILLER, L. *Second language listening: theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- HEATH, S. B. Ethnography in education: defining the essentials. In: GILLMORE, P.; GLATTHORN, A. (ed.). *Children in and out of school: ethnography and education*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1982. p. 35-55.
- JEWITT, C.; MACKLEY, K. L. Methodological dialogues across multimodality and sensory ethnography: digital touch communication. *Qualitative Research*, v. 19, n. 1, p. 90-110, 2019.
- KRESS, G. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge, 2010.
- KRESS, G. The English classroom as a multimodal sign. In: KRESS G. *et al. English in urban classrooms: a multimodal perspective on teaching and learning*. Abingdon, UK: Routledge Falmer, 2005. p. 37-68.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold; New York: Oxford University Press, 2001.
- LINDEN, S. V. D. *Para ler o livro ilustrado*. Tradução Dorotheé de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. *Livro Ilustrado: palavras e imagens*. Tradução Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- PINHEIRO, H. *Poesia na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2018.
- STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University, 1984.
- WALSH, M. E. *Limericks: Caperucita en la calle Carabobo*. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aSrr8YdFsok>. Acesso em: 30 jul. 2024.
- WALSH, M. E. *Zoo loco*. Ilustraciones Pedro Vilar. Buenos Aires: Alfaguara, 2015.
- WALSH, M. E. *Zoo loco*. Ilustraciones Silvia Jacoboni. 19. ed. Buenos Aires: Alfaguara, 2018.
- WALSH, M. E. *Zoo louco*. Ilustrações de Angela-Lago. Tradução Gláucia de Souza. Porto Alegre: Projeto, 2011.