

LEITURA DIALÓGICA NO TRABALHO COM A CAPA DE LIVRO NO ENSINO FUNDAMENTAL

LECTURA DIALÓGICA EN EL TRABAJO CON LA TAPA DE LIBRO EN LA ENSEÑANZA
PRIMARIA

DIALOGICAL READING: WORK WITH THE BOOK COVER IN ELEMENTARY SCHOOL

Ângela Francine Fuza*

Fátima Aparecida Borges-Alves**

Universidade Federal do Tocantins

RESUMO: Este artigo objetiva analisar o trabalho com a leitura multimodal da capa de uma obra literária, em perspectiva dialógica de leitura, de modo a possibilitar a produção de sentidos por estudantes do Ensino Fundamental. A pesquisa está fundamentada nos princípios teóricos de linguagem do Círculo de Bakhtin, da leitura dialógica e das teorias dos multiletramentos. Ela foi desenvolvida com um grupo focal de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública da região Norte do país, de modo a integrar os encaminhamentos da fase de exploração do contexto de produção e dos modos de produção de sentidos multimodais. Os resultados evidenciam a leitura como prática de produção de sentidos a envolver o diálogo vivo e valorativo entre os estudantes, de modo a relacionar características imbricadas do Dialogismo e dos Multiletramentos, a permitir a produção de sentidos da capa, no elo entre as linguagens verbal e visual.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Perspectiva dialógica e multimodal. Capa de livro. Ensino Fundamental.

RESUMEN: Este artículo objetiva analizar el trabajo con la lectura multimodal de la tapa de una obra literaria, desde una perspectiva dialógica de lectura, de modo a posibilitar la producción de sentidos por estudiantes de la Enseñanza Primaria. La investigación está fundamentada en los principios teóricos de lenguaje del Círculo de Bajtín, de la lectura dialógica y de las teorías de los multiletramientos. Ella fue desarrollada con un grupo focal de estudiantes del 5º año de Enseñanza Primaria, de una escuela pública de la región Norte del país, de modo a integrar los caminos recorridos abarcando la fase de exploración del contexto de producción y de los modos de producción de sentidos multimodales. Los resultados evidencian la lectura como práctica de producción de sentidos envolviendo el diálogo vivo y valorativo entre los estudiantes, de modo a relacionar características imbricadas del Dialogismo y de los Multiletramientos, permitiendo la producción de sentidos de la tapa, en el eslabón entre los lenguajes verbal y visual.

* Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp. Professora Adjunta da Universidade Federal do Tocantins. Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras/UFT) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT/UFNT). É bolsista de produtividade do CNPq. E-mail: angelafuza@uft.edu.br

** Mestre em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professora e técnica do Curriculo do Ciclo Sequencial da Alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Palmas (Semed/TO). E-mail: fatimaborgesalves@gmail.com.

PALABRAS-CLAVE: Lectura. Perspectiva dialógica y multimodal. Tapa de libro. Enseñanza Primaria.

ABSTRACT: This article aims to analyze the work with the multimodal reading of a literary work book cover, through a dialogical perspective of reading, in order to enable the production of meanings by elementary school students. The research is based on the theoretical principles of language from the Bakhtin Circle: dialogic reading and theories of multiliteracies. It was developed with a focus group of students from the 5th grade of Elementary School, from a public school in the North region of the country, in order to integrate the directions of the exploration phase of the production context and the production modes of multimodal meanings. The results show reading as a practice of production of meanings involving a lively and evaluative dialogue among students, in order to relate intertwined characteristics of Dialogism and Multiliteracies, allowing the production of meanings of the cover, linking verbal and visual languages.

KEYWORDS: Reading. Dialogical and multimodal perspective. Book cover. Elementary School.

1 INTRODUÇÃO

No componente de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, disposto na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e no Documento Curricular do Tocantins (Tocantins, 2019), as práticas de linguagem contemporâneas envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também as novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir com as práticas de linguagens.

Nesse contexto, reconhecendo a importância de estudos voltados para o ensino da leitura dos textos multissemióticos, o presente artigo¹ tem por objetivo compreender como o trabalho com a leitura da capa e da folha de rosto de uma obra literária, em perspectiva dialógica de leitura, possibilita a produção de sentidos por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de um recorte de um estudo maior voltado ao trabalho com o gênero discursivo poema visual à luz das teorias de leitura dialógica e dos multiletramentos. O trabalho adapta, complementa e implementa a prospecção de leitura em perspectiva dialógica, elaborada por Menegassi, Fuza e Angelo (2022), com os modos de produção de sentidos e suas relações multimodais (Cazden *et al.*, 2021). A implementação ocorreu a partir dos elementos do *design* do *Manifesto da Pedagogia do Multiletramento – desenhando futuros sociais* (Cazden *et al.*, 2021, p. 45- 46), uma vez que, segundo Ribeiro e Corrêa (2021), esse manifesto foi um dos documentos que fundamentou a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Compreende-se, como objeto de análise de dados, o resultado das respostas dos cadernos dos estudantes. Os dados são apresentados por meio das respostas às perguntas de leitura de forma escrita e as atividades orais, pelas transcrições dos áudios gravados² das referidas oficinas.

O artigo, em sua primeira parte, discorre sobre os pressupostos teóricos da concepção dialógica de leitura, assim como da multimodalidade. Na sequência, há a Metodologia, seguida da análise da oficina voltada à leitura da capa e da folha de rosto da obra na qual se encontra o poema visual *A primavera endoideceu*. Por fim, as conclusões e as referências.

2 LEITURA DIALÓGICA E MULTILETRAMENTOS

As avaliações externas³ têm revelado que o desenvolvimento da proficiência de leitura entre os estudantes da educação básica ainda é um desafio, por isso, são realizadas diversas pesquisas em busca de respostas sobre os diferentes modos de conceber a leitura, ao longo do tempo. Angelo e Menegassi (2022) destacam de que forma a prática de leitura foi se constituindo, perpassando o

¹ Este texto faz referência à dissertação: *Leitura em Perspectiva Dialógica de Poema Visual no 5º Ano do Ensino Fundamental* (Borges-Alves, 2022), vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLetras/UFT). Pesquisa aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP), sob número de CAAE 79136717.4.0000.5519.1.

² As transcrições dos áudios (falas dos estudantes e da mediadora/pesquisadora) são realizadas de acordo com as normas para transcrição (Preti, 1999).

³ Testes como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), aplicado pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) (Brasil, 2019), o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) (Brasil, 2020) e a Prova Brasil (Brasil, 2011) (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022).

Estruturalismo, o Cognitivismo, o Interacionismo, a Análise do Discurso e o Dialogismo, sendo que, neste artigo, o foco está na concepção dialógica, de modo a relacioná-la, mesmo que brevemente, às teorias dos multiletramentos.

No viés das pesquisas com foco no Dialogismo, a leitura é uma “[...] atividade de produção de sentidos que implica um diálogo vivo e valorativo entre sujeitos sócio e historicamente situados” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 62), porque, segundo os estudiosos do Círculo de Bakhtin, a linguagem se constitui de um processo determinado pela vida social em movimento, em direção ao outro em constante evolução. Nesse contexto, o leitor considera o contexto extraverbal da enunciação (questões espaciais, temporais, ideológicas, culturais, apreciativas, valorativas) e as relações dialógicas, em diálogo com a materialidade verbal, com foco na produção de sentidos valorativos ao enunciado (Menegassi; Angelo, 2022).

Em complemento, Acosta Pereira e Costa-Hübes (2021, p. 18) afirmam que “[...] ler é participar do grande diálogo da vida”, pois, na concepção dialógica, o leitor tem a capacidade de refletir, considerar e avaliar, dialogando com enunciados já ditos ou que ainda serão ditos, agindo, portanto, responsivamente. Ele assume a condição de interlocutor responsável, capaz de responder ao autor do enunciado, seja para afirmar, concordar, discordar, opinar, contra-argumentar. Assim, a leitura em perspectiva dialógica é socialmente construída.

Fuza (2021) elucida que a concepção de leitura, com foco dialógico, propicia ao leitor ir além das informações textuais, pois ela traz para a interação, entre o autor/texto/leitor, tanto as relações dialógicas que envolvem a leitura quanto aos aspectos referentes aos valores sociais, culturais, históricos e dialógicos inerentes ao texto. Esses aspectos possibilitam ao leitor considerar o contexto dos acontecimentos que levaram à produção do enunciado, como uma réplica que resulta em outros enunciados. À vista disso, faz-se uma leitura sobre a vida, com um olhar mais atento para as relações dialógicas que se estabelecem nessa interação, de modo a produzir significados.

No âmbito do ensino da leitura, a autora, ancorada em Bertin e Angelo (2019), afirma que as perguntas de leitura têm um viés de questionamento sobre o contexto de produção (para quem o texto foi produzido?); sobre a autoria do texto (quem é o autor do texto?); sobre o momento histórico em que foi produzido (quais elementos do texto remetem para o momento histórico da sua produção?); e sobre as questões dialógicas, com questionamentos, como: a quais enunciados o texto lido responde?; quais valores o texto emana?; com quais enunciados o texto lido dialoga; quais respostas o texto lido pode gerar nos leitores; dentre outros.

Assim sendo, quando a interação verbal se encaminha para uma ação orientada, com uma finalidade específica das práticas sociais, tem-se uma visão dialógica da linguagem. Na leitura, o dialogismo trata da concretude de vozes, das relações sociais, que possibilitam compreensões e respostas, contrapalavras, gerando um diálogo real, denominado réplica (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022). A réplica consiste em “[...] tomar uma posição em relação ao enunciado do outro, evidenciando os elos da cadeia comunicativa, do contínuo dialógico, inerente à linguagem humana” (Angelo; Menegassi, 2016, p. 270). Menegassi, Fuza e Angelo (2022, p. 371) ressaltam que a concepção dialógica da linguagem inter-relaciona um conjunto de conceituações que “[...] confere à interação discursiva o papel constitutivo das relações sociais e da própria vida do ser humano”. Resumidamente, o Quadro 1 apresenta as principais características das perspectivas de leitura dialógica.

Características da concepção dialógica de leitura

O conceito dialógico assevera que o leitor, durante o processo de leitura, leva em conta o contexto extraverbal da enunciação, o solo real que alimenta o enunciado e as relações dialógicas constituídas.

Esse contexto extraverbal diz respeito à toda a realidade que envolve a interação discursiva, ao entorno espacial, temporal, pragmático, ideológico e cultural conhecido, apreciado e valorado pelos interlocutores, de maneira indissociável do material verbal.

Teoria Linguista sustentadora: Dialogismo.

Concepção do processo de leitura

O processo se constitui, inicialmente, com a recuperação do contexto de produção do texto, o qual envolve questionamentos relacionados à autoria, à situação, à finalidade e ao lugar social da produção, de forma que o leitor se posicione de forma responsável, réplica e contrapalavra ao lido, como elementos intrínsecos da prática discursiva da produção de sentidos.

Características da concepção dialógica de leitura

Habilidades almejadas

Producir sentidos valorativos ao enunciado.

Sugestões de atividades

Atividade de produção de sentidos que implica em um diálogo vivo e valorativo entre sujeitos sócio e historicamente situados, com perguntas que possibilite o diálogo, tais como:

Quem é seu autor? Que posição social ele ocupa? Que ideologias assume e coloca em circulação? Em que situação escreve? Em que veículo ou instituição? Com que finalidade? Quem ele julga que o lerá? Que lugar social e que ideologias ele supõe que este leitor intencionalmente ocupa e assume? Como ele valora seus temas? Positivamente? Negativamente? Que grau de adesão ele intenta? (ROJO, 2004, p. 6).

Quadro 1: Principais características da concepção dialógica da leitura

Fonte: as autoras, a partir de Angelo e Menegassi (2022, p. 42, 43, 48, 65, 73 - adaptado)

Quanto ao multiletramentos (ML), Soares (2020) afirma que o conceito de letramento é complexo e diversificado por duas razões, sendo a primeira a heterogeneidade das práticas sociais que envolvem a escrita e sua especificidade de uso em cada contexto, que também envolve diferentes contextos de comportamento de interação dos sujeitos, na família, no trabalho, nos templos, nas mídias impressas e digitais, nos grupos sociais etc. A segunda relaciona-se ao sentido plural “[...] porque o conceito é ampliado para designar diferentes sistemas de representação, não só o sistema linguístico”, mas o digital, o musical, o matemático, o científico, o geográfico, dentre outros letramentos (Soares, 2020, p. 32).

A autora também revela que o conceito de letramento é utilizado ora como um conjunto de capacidades para o uso da língua escrita nas diferentes práticas sociais ora para designar o próprio conjunto das práticas sociais que envolvem o texto escrito. Cazden *et al.* (2021) afirmam que a diversidade cultural e de linguagens, presente na sociedade e na escola, inspirou um grupo de dez pesquisadores sobre letramentos, a propor, em 1994, o *Manifesto da Pedagogia do Multiletramento*, intitulado *Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhandos futuros sociais*, por ocasião de um encontro realizado na cidade de New London, localizada em New Hampshire, nos Estados Unidos. Atualmente, o grupo de pesquisadores passou a ser chamado de Grupo de Nova Londres (GNL). O manifesto foi lançado em 1996.

Rojo e Moura, com base nesse manifesto, pondera a necessidade “[...] de a escola tomar a seu cargo [...] os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea”, não somente pelas novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), mas também “[...] de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade” (Rojo; Moura, 2012, p. 12). Ribeiro e Corrêa (2021, p. 7) afirmam que a proposta desse manifesto influenciou, significativamente, os estudos de letramentos e multimodalidade no Brasil, sendo um dos principais documentos em que se fundamenta a BNCC (Brasil, 2017), “embora isso não esteja explícito e nem identificado no documento”.

Cazden *et al.* (2021) relatam que os autores do Manifesto da *Pedagogia dos Letramentos* discutem “o que” os estudantes precisam aprender e “como”. Em relação ao primeiro, os autores falam sobre o sentido “o que” da pedagogia do letramento, propondo uma metalinguagem dos letramentos, ancorada no conceito de que o

Design conecta-se poderosamente com o tipo de inteligência criativa de que os melhores profissionais necessitam para poderem, continuamente, redesenhar suas atividades no ato do *designer* da prática. Também se associa à ideia de que a aprendizagem e a produtividade são resultadas de *designs* (estruturas) de sistemas complexos de pessoas, ambientes, tecnologias, crenças e textos [...] (Cazden *et al.*, 2021, p. 34).

Os autores do Manifesto afirmam que a estrutura dos *designs* está baseada nos discursos, a qual se enquadra na visão da vida e dos sujeitos sociais em constantes transformações. Os *designs* disponíveis incluem as línguas e gramáticas de outros sistemas semióticos que envolvem cinema, fotografias, ou gramática gestual. Eles também destacam a ordem dos discursos “[...] que pode ser vista como

uma configuração particular de tais elementos e pode incluir uma mistura de diferentes sistemas semióticos – por exemplo, sistemas semióticos visuais e auditivos em combinação com a língua, os quais constituem a ordem do discurso da televisão” (Cazden *et al.*, 2021, p. 36). Para tanto, os pesquisadores dos letramentos estabelecem metalinguagens para descrever e explicar os padrões de sentidos em seis grandes áreas, linguístico, visual, sonoro, gestual e espacial e multimodal, conforme detalhadas no Quadro 2.

Designs	Alguns elementos do Design
	<p>Emissão Características de entonação, ênfase, ritmo, sotaque etc. Vocabulário e metáfora incluem colocação, lexicalização e sentido da palavra.</p> <p>Redesigned A natureza do engajamento do produtor com a mensagem em uma oração.</p> <p>Transitividade - Os tipos de processo e os participantes da oração. Vocabulário e metáfora, escolha de palavras, posicionamento e sentido.</p>
Linguístico	<p>Nominalização de processos Transformar ações, qualidades, avaliações ou conexão lógica em substantivos ou estados de ser e estar (por exemplo, “avaliar” torna-se “avaliação”; “poder” torna-se “habilidade”).</p> <p>Estruturas de Informação Como a informação é apresentada em orações e sentenças.</p> <p>Relações de Coerência Local Coesão entre orações e relações lógicas entre as orações (por exemplo, incorporação, subordinação).</p> <p>Relações de Coerência Global As propriedades organizacionais gerais dos textos (por exemplo, gêneros).</p>
Visual	Imagens, layout de página, formatos de tela.
Sonoro	Música e efeitos sonoros.
Gestual	Linguagem corporal e sensualidade.
Espacial	Os significados dos espaços ambientais e arquitetônicos.
Multimodal	<p>“Dos modos de significação, o Multimodal é o mais significativo, pois relaciona com todos os outros modos em conexões notavelmente dinâmicas [...]. Em um sentido profundo, toda produção de sentido é multimodal. Todo texto escrito também é organizado visualmente. A editoração eletrônica valoriza o <i>design</i> visual e espalha a responsabilidade pelo visual de maneira muito mais ampla do que acontecia quando a escrita e o <i>layout</i> da página eram atividades distintas. Portanto, um projeto de escola pode e deve ser devidamente avaliado com base no <i>design</i> visual, linguístico e em suas relações multimodais. Para dar outro exemplo, a linguagem falada é uma questão de <i>design</i> de áudio tanto quanto é uma questão de <i>design</i> linguístico entendido como relações gramaticais”.</p>

Quadro 2: Elementos dos Designs

Fonte: Cazden *et al.*, 2021, p. 45- 46 (adaptado)

Ferraz (2018) define multimodalidade como “vários *designs* ou modos em que as linguagens podem ser manifestadas: linguístico, auditivo, espacial, gestual, visual, multimodal (um mix dos anteriores) são alguns exemplos dos modos de linguagem contemporânea” (Ferraz, 2018, p. 73). Nesse contexto, o autor conceitua os ML de um movimento educacional,

[...] cujas bases epistemológicas e ontológicas problematizam as transformações sociais que vivenciamos atualmente (séc. XXI) ao mesmo tempo em que buscam traduzir de que forma a educação pode (e deve) lidar com essas transformações altamente marcadas pela digitalidade, por novos padrões comunicacionais (multimodalidade) e relações locais-globais. (Ferraz, 2018, p. 76).

Gualberto, Pimenta e Santos (2018, p. 18) asseveram que a multimodalidade surgiu da perspectiva da Semiótica Social (SS), entretanto, ela não é uma teoria, mas uma característica constitutiva de qualquer texto, porque “[...] são constituídos pela integração dos modos semióticos que integram a sua composição. Portanto, todo texto é multimodal e não só aqueles que possuem imagens e palavras”.

Ribeiro (2021, p. 45) explicita que ensinar os estudantes a ler e a produzir textos multimodais é uma forma significativa de perceber o todo do texto como um arranjo visual de marcadores na página, “[...] em que os textos e imagens são programados, dispostos, organizados, distribuídos, sob algum critério (importância, tamanho, cronologia?)”.

A professora pesquisadora destaca que qualquer forma de análise textual que ignorar o arranjo espacial (*layout*), principalmente nos textos que foram editorialmente tratados, configurados e publicados, não será suficiente para dar conta de todos os significados dos textos. Assim, quaisquer “[...] textos escritos atualmente merecem atenção em relação às escolhas tipográfica e ao *layout*, jornais, revistas, informativos empresariais, textos escolares e outros tipos de textos não são apenas escritos, mas diagramados e articulados multimodalmente”⁴ (Ribeiro, 2021, p. 45).

A autora manifesta que é ideal aprender a ler o *layout* da página, antes mesmo de ler o texto, em razão da proposta de organização e de ritmo de leitura entre outros efeitos possíveis nos *designs* das páginas de quaisquer veículos de comunicação mencionados anteriormente, contudo, as pessoas não desenvolvem habilidades de letramento suficientes para a leitura nesse contexto. Diante disso, Ribeiro (2021) recomenda que o/a professor/a, ao ensinar leitura, deve

[...] sempre considerar [que] os elementos do design não são transparentes – embora, às vezes, se esforcem para ser, mas num outro sentido. Esses elementos participam da composição do texto, organizando-o, dotando a leitura de um sentido, um ritmo e uma cadência. Títulos, intertítulos (subdivisões do texto) e outros tipos de fragmentação são parte de uma proposta da leitura, uma arquitetura da interação que desaguará na leitura. Nossa contraproposta depende bastante de nossas práticas na cultura escrita e de conhecimentos que são naturalizados, mas aprendidos na interação social, incluindo-se nosso diálogo com a escola. (Ribeiro, 2021, p. 71);

Ribeiro (2021) conclui dizendo que é muito importante ensinar a leitura crítica sobre as questões sociais que estão envolvidas nas mídias em geral por intermédio da comparação de suas escolhas gráficas etc.

Diante do exposto teoricamente, na sequência, há breve detalhamento sobre a metodologia utilizada para a realização do estudo de caso em questão.

3 METODOLOGIA

Define-se a tipologia desta ação investigativa: pesquisa interpretativista, conceituada como um estudo de caso (Yin, 2005; Bortoni-Ricardo, 2019 [2008]). Neste artigo, discute-se o trabalho com a capa a leitura da capa e da folha de rosto de uma obra literária, em perspectiva dialógica de leitura. Trata-se de uma das oficinas implementadas com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, no trabalho com o gênero discursivo poema visual. Este foi definido como objeto de estudo, haja vista sua recorrência nos materiais, denominados, “Roteiros de Estudos”, elaborados para o atendimento de toda a Rede Municipal de Ensino, de acordo com a carga horária prevista no calendário escolar e do DCT (Tocantins, 2019), durante o período do segundo semestre de 2020 a 2021, na modalidade remota e, posteriormente, híbrida, com a finalidade de mitigar os prejuízos causados pela pandemia do coronavírus que suspendeu o ensino presencial.

⁴ Neste estudo, o foco recaiu, predominante, na linguagem verbal e visual. Vale ressaltar alguns estudos a mais que tratam do conceito de verbivocovisualidade (Paula; Serni, 2017; Paula; Luciano, 2020), segundo o Círculo de Bakhtin, quanto à tridimensionalidade da palavra. Sendo assim, a linguagem, em qualquer enunciado, organiza-se na inter-relação das dimensões verbal, vocal/sonora e visual/imagética, constituindo-se de modo verbivocovisual.

Para a pesquisa, partiu-se da prospecção de leitura em perspectiva dialógica, segundo Menegassi, Fuza, Angelo (2022), sistematizada em oito etapas/oficinas: 1) Exploração do Contexto de Produção; 2) Leitura Silenciosa, Oral e Entonacional; 3) Recuperação do contexto sócio-histórico do enunciado: relações intertextuais e interdiscursivas; 4 e 5) Compreensão e relações dialógicas; 6 e 7) Reconhecimento das apreciações valorativas; e 8) Avaliação responsiva. Diante desses encaminhamentos, este estudo buscou integrar a proposta apresentada aos modos de produção de sentidos e suas relações multimodais do *Manifesto dos Multiletramentos* (Cazden *et al.*, 2021), haja vista o trabalho com o texto multimodal.

Neste artigo, em função do espaço, apresenta-se parte da prospecção em leitura, de modo a integrar a fase da exploração do contexto de produção (Menegassi, Fuza, Angelo, 2002) e os encaminhamentos dos modos de produção de sentidos multimodais, conforme dispostos no Quadro 3.

Encaminhamentos didático-pedagógicos da prospecção de Leitura (Menegassi, Fuza, Angelo, 2022, p. 405, adaptado).	Encaminhamentos dos modos de produção de sentidos e suas relações multimodais (CAZDEN <i>et al.</i> , 2021, p. 45- 46, adaptado)	Habilidade de leitura e escrita que pode ser açãoada (Tocantins, 2019)
Análise da capa do livro; Reflexão sobre aspectos verbais e visuais da capa; Percepção das relações entre os elementos visuais e verbais; Compreensão responsiva do todo enunciativo.	Linguístico/ Relações de Coerência Global; Linguístico; Visual; Intertextualidade.	(EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais (DCT, Tocantins, 2019, p. 133).

Quadro 3: Encaminhamentos didático-pedagógicos, segundo a Prospecção de Leitura Dialógica Multimodal, segundo a exploração do Contexto de Produção (Etapa 1)

Fonte: as autoras, a partir de Menegassi, Fuza e Angelo (2022, p. 405 - adaptado) e Cazden *et al.*, 2021, p. 45- 46, adaptado)

Menegassi, Fuza e Angelo (2022) destacam que, na primeira etapa de atividade, Exploração do Contexto de Produção, o leitor deve açãoar as características básicas, que envolvem o entorno interlocutivo, relacionadas às práticas de leitura e escrita, dentre elas: “[o] nome do gênero discursivo [...] o meio social de sua circulação, o portador material textual [...]” entre outros elementos que permitam a compreensão sobre quais condições o enunciado é produzido e recebido na situação interativa estabelecida (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022, p. 385).

Os elementos do *design* foram relacionados aos encaminhados didáticos-metodológicos da prospecção de leitura, com a finalidade de contribuir com a análise, a reflexão e a compreensão dos aspectos verbais e visuais dos enunciados que envolvem o entorno interlocutivo do gênero. Considerou-se também um dos conceitos-chaves da multimodalidade – a intertextualidade – como um dos elementos do *design*, tendo em vista a sua importância para a produção de um enunciado multimodal.

Na sequência, apresenta-se, inicialmente, a explicação sobre como foi constituída a atividade de leitura dialógica, seguida dos dados da implementação, gerados a partir dos diálogos estabelecidos entre professora/pesquisadora, estudantes e textos.

5 ANÁLISE DA EXPLORAÇÃO DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO COM ESTUDANTES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Menegassi, Fuza e Angelo (2022) sugerem que a prospecção de leitura em perspectiva dialógica inicie com as atividades de leitura da capa do livro de forma orientada por questões, com vistas a agregar os principais elementos que envolvem as características básicas do entorno interlocutivo, os quais devem ser açãoados pelos leitores para a exploração do contexto de produção.

A capa do livro *111 poemas para criança*, de autoria de Sérgio Capparelli, no qual está publicado o poema visual *A primavera endoideceu*, possui diversos elementos do *design*, como o linguístico (frases e palavras) e os visuais (perspectivas, tamanhos, *layout*

da página, boxes para salientar a informação importante). Sugere-se aos professores explorar oralmente esses modos de produção de sentidos para promover a interação discursiva entre os estudantes, com o objetivo de alcançar a compreensão responsiva do todo enunciativo, em um processo de produção e constituição de sentidos entre os estudantes/texto/professor e, depois, eles podem responder aos questionamentos por escrito.

5.1 MOMENTO 1: ANÁLISE DA CAPA DO LIVRO E DA FOLHA DE ABERTURA DO CAPÍTULO

A leitura do poema visual deslumbra ao leitor novas percepções do seu potencial literário e poético; trata-se de um gênero que “[...] é um trabalho do signo sobre si mesmo, é a palavra que se curva sobre si própria num trabalho de linguagem profundo e denso” (Batista, 2018, p. 35). Segundo essa autora, a imagem já faz parte do cotidiano da maior parte das crianças e dos adolescentes que estão conectados à Rede Mundial de Computadores, independentemente, da forma que ela se materializa em fotos, *memes*, histórias em quadrinhos (HQs), mangas etc.

Dessa forma, a atividade tem início com a leitura da capa do livro e da folha de abertura do capítulo, em que foi publicado o poema que será analisado, a exemplo do detalhamento do passo a passo para aplicação dessa etapa.

Leremos o poema: “A Primavera Endoideceu”, que está na obra: “111 poemas para crianças”, de Sérgio Capparelli, publicado pela Editora L&PM, na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, em 2020. Iniciaremos com a leitura da capa do livro e da folha de abertura do capítulo, no qual o poema visual está publicado, assim conheceremos de que forma o poema circula socialmente e chega até seus leitores.

1. Leia a capa e responda oralmente.



Figura 1: capa do livro “111 Poemas para crianças, de Autoria de Sergio Capparelli (2020)

Fonte: CAPPARELLI (2020)

- a) Por que a expressão “111 poemas” aparece no plano de frente, em destaque na capa?
- b) Por que a expressão “para crianças” aparece abaixo do título com letras menores?
- c) Qual forma geométrica aparece no plano de fundo da página da capa do livro?
- d) Há articulação entre os dois planos para produzir algum sentido?
- e) As cores predominantes na capa do livro são frias ou quentes?
- f) Por que a forma geométrica apresenta diferentes cores?
- g) Qual o motivo de algumas palavras da capa do livro estarem grafadas em fontes grandes e outras em fontes pequenas?
- h) Qual é o alinhamento das palavras? Estão centralizadas ou estão mais à direita ou à esquerda da página?
- i) Quem são os prováveis leitores desta obra?
- j) Considerando o título do livro: “111 poemas para crianças”, qual seria o tema do poema visual: “A primavera endoideceu”?

As questões apresentadas visam a despertar a compreensão sobre os aspectos dos modos de produção de significação que constituem a capa do livro, os quais devem ser explorados na construção de sentidos valorativos, proporcionados pela leitura do poema. Isso ocorre por considerar que a capa do livro é um texto multimodal, composto por um conjunto de signos e linguagens a

serem explorados na construção dos sentidos valorativos pretendidos à leitura do poema, dentre eles, podem ser os elementos do *design*. Por exemplo: a) linguístico, utilizando os recursos das orações, palavras etc.; b) visual, por meio das imagens, perspectivas, tamanho, dimensionalidade, distribuição, *layout* da página etc.; e c) intertextual, por meio das relações entre os textos que podem ser reais ou imaginários, as quais possibilitam valorar a temática abordada no enunciado, como totalidade que se produz num espaço/tempo reais, “[...] implicando a existência de um auditório de receptores e destinatários, ouvintes, leitores e de certo modo a reação dessa recepção. Estabelece-se, portanto, entre o receptor e o autor uma inter-relação, uma interação” (Brait; Pistori, 2012, p. 383).

As atividades propostas têm como foco o estudo da capa do livro, momento no qual há reflexão sobre aspectos verbais e visuais da capa: nome do autor, título da obra, ilustração apresentada, cores e a percepção das relações entre os elementos visuais e verbais. Ao analisar por qual motivo o nome do livro está no centro da capa – (a) *Por que a expressão “111 poemas” aparece no plano de frente, em destaque na capa?* –, por exemplo, os estudantes respondem ativamente e compreendem que é para “chamar a atenção”, a demonstrar uma análise que envolve a compreensão sobre a finalidade dos elementos do *design* dos multiletramentos do *layout* da página, fonte empregada, alinhamento do texto etc. (Ribeiro; Corrêa, 2021).

Segundo Acosta Pereira e Costa-Hübes (2021, p. 401) “[...] o ato de ler e auscultar é um convite ao aluno para participar de um diálogo, projetado pelo autor naquele texto enunciado que agora se encontra em suas mãos”. Diante disso, destacam-se alguns trechos dos diálogos engendrados em sala de aula:

132. Mediadora: ... por que que você acha que o: *Cento e onze poemas* tá no plano de frente e está em destaque... por que?

137. Dudu: [...] eu acho que é pra dar destaque pra tanta coisa do poema que tem tanto de poema... tem cento e onze poemas pra muitos... se não gosta de um sempre tem outro que vai que vai identificar o que cê gosta...

150. Mediadora: Esse destaque é para destacar o que... ele é o quê, hein?... an... o que que tem nele? É o que você acha que o *Cento e onze poemas* é o que? O quê que ele é do livro? Ele é o que o que? ... o?...

151. LZinn: Título...

152. Mediadora: “B. por que a expressão ‘para crianças’ aparece abaixo do título com letras menores?” Quem gostaria de responder?

153. Criança⁵: Eu acho que é um aviso...

169. Dani: Porque é pra criança treinar a leitura e melhorar mais ainda a leitura... que é bom pra criança ler também...

171. M^a Luiza: [...] eu acho que esse poema é para crianças que as crianças gostam de ler esses poemazinhos eu acho que esse poema é pra crianças...

176. Mediadora: O Dudu quer complementar vamos ouvi-lo...

177. Dudu: É que ele não queria que parecesse que era SÓ pra crianças eu acho que ele botou menor... que é pra todas as idades só que ele botou pra crianças não tão grandes... que ele não quer falar que é SÓ pra criança... cê pode ler com quantos anos? com cem com mil... quantos anos cê quiser só que só deu mais um pouquinho de entonação para criança que ele quis mais para criança... não pra outras idades...

222. Mediadora: ... você acha que as cores desses círculos coloridos foi pra chamar atenção das crianças?

223. Criança: Eu acho que sim...

228. Nick: São círculos coloridos pra chamar atenção... que geralmente as coisas das crianças são coloridas né tia?... (destaques nossos)

A pergunta, (A) *Por que a expressão “111 poemas” aparece no plano de frente, em destaque na capa?*, permite ao estudante o contato com o linguístico e com o visual (Ribeiro; Corrêa, 2021), uma vez que observará as propriedades organizacionais gerais do texto, assim como o *layout* da página impressa, o uso de fonte, tamanho etc. Por exemplo, Dudu afirma que o emprego se dá porque há muitos poemas na obra, logo, “se não gosta de um sempre tem outro que vai que vai identificar o que cê gosta [...]”, a revelar que é possível gostar de algo do livro.

⁵ Na transcrição, quando foi possível identificar o nome fictício do(a) estudante que falava, isso foi feito. No entanto, quando isso não for possível, será indicado “criança” no lugar do nome.

Da mesma forma, ocorre com as respostas referentes à letra (B) *Por que a expressão “para crianças” aparece abaixo do título com letras menores?* Os aspectos da materialidade do texto levam a discussões, à elaboração de efeitos de sentido sobre o que é lido e produzido em uma página impressa. No âmbito da prospecção dialógica, Menegassi, Fuza e Angelo (2022, p. 387) esclarecem que as informações contidas na capa do livro permitem ampliar o “[...] repertório intertextual e interdiscursivo do leitor, para que elabore seus enunciados individuais e singulares, carregados de sentidos, a manifestar compreensão responsiva do gênero trabalhado, a designar características certas da leitura dialógica”.

Os autores ressaltam que os elementos entonacionais e valorativos, como as cores, o tamanho das letras, maiores e menores, são efeitos estilísticos e entonacionais que são materializados na capa do livro para marcar a intencionalidade do autor na apresentação da sua obra. Devido a isso, os estudantes acham “que é um aviso” (talvez, por isso, a letra é um pouco menor do que a apresentada no título); “que é bom pra criança ler também”; “que as crianças gostam de ler esses poemazinhos eu acho que esse poema é pra crianças”, nos últimos dois casos, as estudantes acreditam que o título menor indica que as crianças gostam de ler poemas.

A resposta de Dudu reforça, de modo mais contundente em sua fala, que o autor redigiu dessa forma para que não “parecesse que era SÓ pra crianças, que é pra **todas as idades** só que ele botou pra crianças não tão grandes... que ele não quer falar que é SÓ pra criança”. O estudante reforça, em sua fala, o advérbio “só”, a indicar que não somente crianças leriam o livro, mas também o público em geral.

Desse modo, ele parece inferir que as letras menores serão aquelas empregadas para dar menor ênfase àquilo que é lido, por exemplo. Antes mesmo da leitura do poema visual, os estudantes já iniciam a apreciação de recursos visuais, a fim de observar os efeitos de sentidos revelados, a dialogar com a habilidade (EF15LP17). Por exemplo, na questão, (C) *Qual forma geométrica aparece no plano de fundo da página da capa do livro?*, Nick indica que são círculos “pra chamar atenção... que **geRALmente** as coisas das crianças são coloridas né tia?”. Novamente, por meio do diálogo estabelecido, o estudante traz de sua realidade social a ideia de que os aspectos relacionados ao universo infantil são coloridos, acionando presunções, conhecimentos que estão no mundo extraverbal. Em sua fala, no tom empregado, indica a ênfase “geRALmente”, ou seja, parece que é sempre assim, mas há exceções. Isso demarcará sua compreensão responsiva.

Na questão f) *Por que a forma geométrica apresenta diferentes cores?*, Dudu também aciona os conhecimentos extraverbais, ao afirmar que as diferentes cores da forma geométrica são para “destacar **o primeiro plano...**”, e justifica dizendo “por que o **primeiro plano está em branco**”, conforme consta no trecho transcrito do diálogo. Observa-se que, nessa questão, ele destaca os principais elementos do *design* visual, segundo a Pedagogia dos Multiletramentos, as cores e os planos (dimensionalidade), como também os elementos entonacionais, de acordo com as prospecções de leitura dialógica.

293. Criança: “Por que a forma geométrica apresenta diferentes cores?”

294. Mediadora: Isso... por que hein?...

295. Dudu: Para **destacar o primeiro plano...**

296. Mediadora: Ah:: muito bem... tem diferentes cores para destacar...

297. Dudu: O **primeiro plano que está em branco...**

298. Mediadora: O primeiro plano que é da cor...

299. Dudu: Branco....

302. Mediadora: Dudu... muito bem isso mesmo... alguém discorda do que ele falou?

303. Criança: Não... (destaques nossos)

O estudante consegue acionar o extraverbal, que está subentendido no texto visual, para produzir o seu enunciado individual, “carregado de sentidos” (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022, p. 387), ao analisar os recursos que foram utilizados pelo autor no *layout* da página para a produção de sentidos, “chamar atenção” e “aviso”. Consequentemente, a criança amplia a sua compreensão sobre a finalidade do uso das cores no *layout* de uma página impressa.

Os estudantes exploram também os elementos do *layout* da capa do livro, ao responderem à pergunta: *(h) Qual é o alinhamento das palavras? Estão centralizadas ou estão mais à direita ou à esquerda da página?* Nesta atividade, os estudantes analisam o *layout* da página da capa do livro, ao observarem o alinhamento dos principais elementos constitutivos da capa: título, autor e editora, como exemplo, destaca-se a fala do LZinn: “ao se referir ao autor do livro [...] ... Sérgio... sei lá o que” e a editora, “é onde fez é o ...”. Para esses questionamentos, todos concordam que a maior parte dos elementos verbais da capa do livro *111 poemas para crianças* estão centralizados (Cf. trecho do diálogo apresentado na sequência), já que, quando a professora mediadora diz: “Ah o Dudu... o Dudu disse que estão cenTRAlizadas... a maior parte está cenTRAlizada... vocês discordam?”, as crianças respondem que não. Ainda mais, as respostas das crianças, com valoração positiva ao que foi dito por Dudu, significam que há um elo na cadeia da comunicação verbal, visto que, no contexto do dialogismo, o interlocutor pode concordar, discordar, refutar, ou seja, reagir a enunciados de diversas formas.

326. Mediadora: E depois do título vem o que?

328. LZinn: O autor do livro...

330. LZinn: Putz...Sérgio... sei lá o que...

332. LZinn: É onde fez é o...:

333. Mediadora: A e...

334. LZinn: ditora...

343. Criança: “alinhamento das palavras”

344. Criança: estão centralizadas ou estão mais à direita ou à esquerda da página?

347. Mediadora: Ah o Dudu... o Dudu disse que estão cenTRAlizadas... a maior parte está cenTRAlizada... vocês discordam?

348. Criança: Não...

Observa-se, nos diálogos das crianças, as manifestações responsivas carregadas de sentidos, a permitir o desenvolvimento do seu repertório intertextual e interdiscursivo, conforme destacam Menegassi, Fuza e Angelo (2022, p. 387): “[...] essas intersecções caracterizam a capa como um texto multissemiótico, composto por um conjunto de signos e linguagens (ROJO, 2012), a serem explorados na construção dos sentidos valorativos pretendidos à leitura do [texto]”.

Conclui-se que, no 1º Momento da Oficina 1, são trabalhados os desdobramentos da habilidade (EF15LP17), referentes à observação dos “efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais” (Tocantins, 2019, p. 133), como uma preparação para a criança desenvolver a habilidade de fato que é “apreciar poemas visuais e concretos”. Para tanto, utiliza-se dos processos/etapas do ensino da leitura na perspectiva dialógica para ensinar as crianças a lerem e compreenderem os elementos linguísticos e visuais que são utilizados para produzir sentidos em uma página impressa, capa de livro.

5.2 SEGUNDO MOMENTO DA OFICINA 1

A próxima questão também visa a alargar as relações intertextuais e interdiscursivas a respeito do conteúdo temático do livro *111 poemas para crianças*, com a leitura da folha de abertura do capítulo em que se encontra publicado o poema *A primavera endoideceu*, de autoria de Sérgio Capparelli.

2. Leia a folha de abertura do capítulo do poema:



Figura 2 - Folha de Abertura do Capítulo de Poemas Visuais do Livro "111 Poemas para crianças"

Fonte: CAPPARELLI (2020, p. 115)

A partir do texto lido e da folha de abertura do capítulo em que encontramos o poema visual: "A primavera endoideceu", vamos responder oralmente às perguntas.

- a) Por que na folha de abertura do capítulo está escrito: "Poemas visuais"?
- b) Você já leu algum poema visual?
- c) O que é um poema visual? (Escreva uma possível definição; ou alguma característica dele).

Sugere-se que o professor, após os estudantes responderem aos questionamentos do tópico: *Leia a folha de abertura do capítulo do poema*, apresente um texto sobre a origem da poesia visual ou da poesia concreta que também trata do estilo visual, ou ainda propor aos estudantes uma pesquisa na Rede Mundial de Computadores, livros etc. sobre a temática, com a finalidade de contextualizar o título da folha de rosto de abertura do capítulo *Poemas Visuais*, do livro *111 poemas para crianças*.

Leia o texto abaixo sobre a origem da Poesia Concreta no Brasil.

[...]

O objetivo da poesia concreta é integrar o visual, por meio da distribuição das letras no papel; o sonoro, pela exploração da repetição de sons; e o sentido das palavras. Uma das principais influências foi a identificação com o ideograma, a escrita japonesa.

A poesia concretiza-se, toma corpo visualmente e sonoramente diante do leitor. Busca-se enfatizar ao mesmo tempo a forma e o conteúdo do poema, mesmo não se utilizando a estrutura em versos.

Assim, a poesia concreta une texto, som e imagem. No campo infantil, essa união também tem sido bastante explorada. É uma forma de trabalhar esses diferentes recursos simultaneamente, de forma a fazer com que o leitor utilize seus sentidos para compreender o texto completamente.

Fonte: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/farmacia/entendendo-a-poesia-concreta/28355>.
Acesso em: 2 dez. 2021.

- d) Depois de ler o texto, volte na resposta que você escreveu sobre a "Poesia Visual" (letra C) e complemente-a após os novos conhecimentos adquiridos com a leitura do texto "Poesia Concreta".

Após a conclusão da leitura da capa do livro, passa-se, então, para o momento 2 da primeira oficina da proposta, com a leitura da folha de rosto do livro, por meio da atividade contendo questões orais "a" e "b", e escritas "c" e "d". Inicialmente, os estudantes respondem as primeiras perguntas, posteriormente, realizam a leitura silenciosa do texto "Poesia concreta", disposto no caderno das atividades do grupo focal.

As perguntas, “A”, “B”, “C” e “D” foram respondidas por escrito por todos nos cadernos dos estudantes. Para responder à questão “D”, os estudantes precisaram ler, além da capa do livro e da folha de rosto, o texto *A Origem da Poesia Concreta no Brasil*, o qual é apresentado como suporte para exemplificar um tipo de poesia visual, com a finalidade de ampliar os conhecimentos a respeito da poesia visual por intermédio da intertextualidade e, assim, oferecer a eles subsídios para complementar as respostas da pergunta “C”.

A leitura do texto mencionado possibilitou aos estudantes ampliarem a compreensão do conteúdo temático e de suas relações intertextuais e interdiscursivas da resposta da letra “C” e, também, ampliarem o conceito a respeito do poema visual na resposta à pergunta da letra “D”. No Quadro 4, há dois exemplos de produção.

Nomes (Fictícios) dos estudantes	Respostas à pergunta “C” (“c”, <i>O que é um poema visual? (Escreva uma possível definição; ou alguma característica dele).</i> ”)	Resposta para a pergunta “D” (<i>Depois de ler o texto acima, volte na resposta que você escreveu sobre a “Poesia Visual” (letra C) e complemente-a após os novos conhecimentos adquiridos com a leitura do texto “Poesia Concreta”</i>),
Ae.Ai	Um poema visual é um poema em imagens que você pode ver e ler.	Um poema visual é um poema em desenhos que você pode ver e ler e também depende da distribuição de letras.
M ^a Luiza	Um poema visual é que vc pode ler e ver (desenho)	Um poema visual é um poema que você pode ler e ver, formando uma imagem com palavras em movimentos que temos o corpo.

Quadro 4: Ampliação do Conceito Temático do Poema Visual “A Primavera Endoideceu”.

Fonte: as autoras, a partir do Caderno de Atividade da Proposta Pedagógica dos Estudantes (2021, p. 3 e 4, grifos nossos)

Os estudantes ampliaram, em seus enunciados, o conceito de poesia visual, após a leitura do texto da *Poesia Concreta do Brasil*, com ênfase para os aspectos compostionais e/ou representacionais dos elementos do *design* visual, tendo como exemplo as estudantes Ae.Ai e Maria Luiza (Quadro 4). A primeira, no conceito da letra “C”, diz que é “Um poema visual é um poema em imagens que *você pode ver e ler*” e, na resposta da letra “D”, a estudante avança em relação ao primeiro conceito: “Um poema visual é um poema em desenhos que você pode *ver e ler e também depende da distribuição de letras*”. Observa-se que a estudante faz essa ampliação apoiada no trecho do texto que trata do objetivo da poesia concreta: “[...] é integrar o visual, *por meio da distribuição das letras* no papel; o sonoro, pela exploração da repetição de sons; e o sentido das palavras”.

Enquanto, Maria Luiza, no primeiro conceito, diz que “Um poema visual é que vc *pode ler e ver* (desenho)” e, no segundo conceito, acrescentou: “Um poema visual é um poema que você *pode ler e ver, formando uma imagem com palavras em movimentos que temos o corpo*”, ancorada, no segundo parágrafo do texto da *Origem da Poesia Concreta do Brasil*: “A poesia concretiza-se, *toma corpo visualmente e sonoramente diante do leitor. Busca-se enfatizar ao mesmo tempo a forma e o conteúdo do poema [...]*”. Dessa maneira, verifica-se que a intertextualidade amplia o universo discursivo das crianças, uma vez que toma o discurso do outro e traz seu posicionamento sobre aquilo que lê, construindo sua contrapalavra.

Nesta oficina, os participantes também discutem sobre o motivo de, na folha de rosto de abertura do capítulo, estar escrito “Poemas visuais”. Eles estabelecem ligação da folha de rosto com as imagens da capa do livro, conforme as evidências do Quadro 5.

Encaminhamentos didáticos (exploração do contexto de produção)	Evidências
<p>Prospecção dialógica</p> <p>- Percepção das relações entre os elementos visuais e verbais;</p> <p>- Compreensão responsiva do todo enunciativo, em um processo de produção e constituição de sentidos entre os estudantes/texto/professor;</p> <p>- Percepção da intertextualidade (nível temático) e a discursividade (nível discursivo).</p> <p>Modos de produção de sentidos multimodais</p> <p>Visual: imagens e layout de página.</p> <p>Linguístico: a natureza do engajamento do produtor com a mensagem em uma oração e/ou em palavras (elos entre o sentido das frases e/ou palavras e a intencionalidade do autor),</p>	<p>444. Min/Mimin: No capítulo de... <i>Poemas Visuais...</i></p> <p>445. Mediadora: Muito bem... [...] Min disse que o poema <i>A Primavera Endoideceu</i> está publicado no capítulo...</p> <p>446. Min/Mimin: <i>Poemas Visuais...</i></p> <p>447. Mediadora: <i>Poemas Visuais...</i> por que Min que ele está publicado em <i>Poemas Visuais?</i></p> <p>448. Min/Mimin: Porque é um poema visual...</p> <p>451. Mediadora: MUito bem... vocês concordam?</p> <p>452. Crianças: Sim...;</p> <p>453. Criança: SIM...</p> <p>454. Mediadora: Muito bem parabéns para vocês...</p> <p>455. Criança: Obrigado...</p> <p>457. Criança: <i>Poemas Visuais...</i></p> <p>458. Mediadora: <i>Poemas Visuais...</i> tem algum elemento da folha de rosto que lembra a capa?... o que lembra a capa do livro? O que tem na capa do livro hein? ...</p> <p>[</p> <p>459. Dani: Círculos...</p> <p>460. Mediadora: An?... Círculos muito bem...</p> <p>477. Mediadora: O quê que lembra os círculos... essa forma esférica... nas festas de criANças... ?... BOlas... mais o que?</p> <p>478. Criança: Na minha opinião...</p> <p>479. Mediadora: An?</p> <p>486. Criança: Bolas coloridas...</p> <p>488. Criança: Dá mais alegria...</p> <p>[</p> <p>489. Criança: Os balões...</p> <p>490. Mediadora: BaLÓES... balões... seu nome é... Amandita disse que lembra os balões nas festas de crianças... lembra as bolinhas de que? Ah::: lembra as piscinas de bolinhas... a Min disse que lembra as piscinas de bolinhas</p> <p>491. Criança: Piscina...</p> <p>492. Mediadora: Lembra as boias dentro das piscinas... Ah::: lembra as jujubas... os doces né? os doces jujuba</p> <p>493. Criança: Brigadeiro...</p> <p>494. Mediadora: Tem os brigadeiros...</p> <p>495. Criança: Aqueles confetes... de bolinha que fica por cima do chocolate...</p> <p>496. Mediadora: Nossa quanta coisa lembram as crianças aqui... muita coisa né? Será que ele fez por acaso? ...</p> <p>497. Miguel SX: Parece que:: quando tem "para crianças" na capa eles coloca um fundo colorido pra suprir mais as crianças entendeu?</p> <p>498. Mediadora: Muito bem Miguel SX... muito bem...</p> <p>499. Criança: Lembra as bolinhas de Natal...</p> <p>502. Mediadora: Então vocês leram a folha de abertura do capítulo não leram? Qual foi a leitura que nós fizemos da folha de capítulo?</p> <p>503. Criança: <i>Poemas Visuais...</i></p> <p>504. Mediadora: Nós lemos que ele está na sessão dos poemas...</p> <p>505. Crianças: Visuais...</p> <p>512. Criança: "Por que na folha de abertura está escrito <i>Poema Visual?</i>" Eu respondi "porque é um título de um novo capítulo"...</p>

Encaminhamentos didáticos (exploração do contexto de produção)	Evidências
	<p>513. Mediadora: “Porque é o título de um novo capítulo” isso MESmo... e que tipo de poema vai estar nesse capítulo?</p> <p>514. Criança: Visuais...</p>

Quadro 5: Evidências das Atividades do 2º Momento da Oficina 1.

Fonte: as autoras, a partir das transcrições das falas das crianças do grupo focal, durante as oficinas de geração de dados

Constata-se, nos diálogos, que a leitura da folha de rosto do livro possibilita às crianças ampliar a compreensão sobre o contexto de produção do livro e o seu entorno social de circulação (para as crianças), bem como faz referências às suas relações intertextuais e interdiscursivas, quando elas associam os elementos constitutivos do *design* da capa e da folha de rosto às festas de crianças, balões, bolas e bolinhas das piscinas, etc., evidenciando a intencionalidade do autor em relação ao público-alvo do livro.

Percebe-se, ainda, que as crianças também valoram as imagens da capa do livro com as festas de crianças, alegres, coloridas, por exemplo, nas falas, reproduzidas pela mediadora, da Amandita, “lembra os balões nas festas de crianças...”, e Min, “lembra as piscinas de bolinhas”. Dessa maneira, as crianças estabelecem relações dialógicas de interdiscursividade com o contexto de produção do livro (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022). Em uma das passagens de diálogos, observa-se:

490. Mediadora: BaLÓES... balões... seu nome é... Amandita disse que lembra os balões nas festas de crianças... lembra as bolinhas de que? Ah::: lembra as piscinas de bolinhas... a Min disse que lembra as piscinas de bolinhas

491. Criança: Piscina...

492. Mediadora: Lembra as boias dentro das piscinas... Ah::: lembra as jujubas... os doces né? os doces jujuba

493. Criança: Brigadeiro...

494. Mediadora: Tem os brigadeiros...

Ainda mais, as crianças buscam, no extraverbal, sentidos possíveis de leitura, a exemplo também na fala do Miguel XD, “Parece que: quando tem “para crianças” na capa eles coloca um fundo colorido pra suprir mais as crianças entendeu?”. Verifica-se que as crianças, em suas falas, demonstram compreender a função do contexto sócio-histórico-ideológico em que o livro foi produzido, ao “reverberar valores e posições ideológicas, juízos sobre o tema, expressos nas marcas estilísticas e concretizadas por meio de gêneros” (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022, p. 383).

As atividades podem oportunizar às crianças a recuperação do contexto de produção do texto, evidenciando o público-alvo do livro em que o poema visual *A primavera endoideceu* é publicado. Conforme ressaltam Angelo e Menegassi (2022), os elementos fundamentais para o trabalho de leitura em perspectiva dialógica perpassam pelos questionamentos relacionados à autoria, à situação, à finalidade, ao local social de produção e recuperam o contexto de produção, ao associar as informações do gênero discursivo trabalhado, por meio das suas relações intertextuais e da interdiscursividade.

Por intermédio da elaboração e da implementação da etapa/oficina de leitura 1 da proposta de leitura dialógica e multimodal, foi possível acionar as principais características do dialogismo e dos multiletramentos (Cf. Quadro 6).

Oficinas	Principais atividades	As oficinas de leitura realizam a interdisciplinaridade dos elos dialógico e multimodal, a partir da mobilização das principais características:	
		do Dialogismo são açãoados...	dos Multiletramentos são açãoados ...
Oficina 1 – etapa do contexto de produção	Leitura da capa do livro e da folha de rosto do livro “111 poemas para crianças”, de Sérgio Capparelli e da conceituação de poema visual.	<ul style="list-style-type: none"> - a compreensão sobre a exploração dos sentidos valorativos do texto; - o estabelecimento das relações dialógicas de interdiscursividade por meio da intertextualidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - a compreensão dos elementos linguísticos e visuais que são utilizados para produzir sentidos em uma página impressa, por meio da observação dos efeitos de sentidos criados pelos elementos do <i>design</i> que compõem o layout da capa e da folha de rosto do livro “111 poemas para crianças”, dentre os elementos destacam-se a dimensionalidade (plano de frente e fundo), materializada com o uso das cores quentes e frias, tipografias (grandes, pequenas) alinhamentos etc.

Quadro 6: Principais características açãoadas na oficina 1 da Proposta de leitura dialógica e multimodal

Fonte: as autoras, a partir de Menegassi, Fuza e Angelo (2022, p. 405 - adaptado) e de Cazden *et al.*, (2021, p. 45 - 46 - adaptado)

Assim, são observados possíveis encaminhamentos de trabalho de leitura para o desenvolvimento do contexto de produção do gênero poema visual.

6 CONCLUSÃO

O objetivo deste estudo foi compreender como o trabalho com a leitura da capa e da folha de rosto de uma obra literária, em perspectiva dialógica de leitura, possibilita a produção de sentidos por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Isso se justifica haja vista que a modernidade requer leitores mais críticos e capazes de compreender o elo da cadeia comunicativa de um enunciado multissemiótico que envolve diferentes modalidades de linguagem, ou seja, os enunciados que se estabelecem como referência para outros enunciados anteriores e ulteriores “como uma orquestração de vozes” (Rojo; Barbosa, 2015, p. 120-121).

As atividades propostas e implementadas para o poema visual, tendo como foco, neste artigo, a leitura da capa e da folha de rosto da obra na qual o gênero poema visual está publicado, evidenciam possibilidades de trabalhar algumas características imbricadas do Dialogismo e dos Multiletramentos, ampliando a proposta inicialmente estabelecida por Menegassi, Fuza e Angelo (2022). Conclui-se, portanto, que a oficina de leitura em foco, realizada com o grupo focal, evidencia a implementação da proposta de leitura em perspectiva dialógica e multimodal para estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, a permitir a produção de sentidos no elo entre as linguagens verbal e visual.

REFERÊNCIAS

ACOSTA PEREIRA, R. COSTA-HÜBEST. C. Práticas de linguagem na escola sob perspectiva dialógica. In: BELOTI, A.; POLATO, A. M.; BRITO, P. A. P. (org.). *Dialogismo e ensino de línguas: reflexos e refrações na práxis*. Campo Mourão, PR: Editora Fecilcam, 2021, p. 8-27.

ÂNGELA Francine Fuza (UFT). [S. l, s. n.]. 2021. 1 video (112 min). Publicado no canal Letras UFRB em rede. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u4chpniNTNk> Acesso em: 2 maio. 2021.

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. A produção escrita e o trabalho docente na sala de apoio. *Alfa*, São Paulo, v. 60, n. 3, p. 475-506, 2016.

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Conceitos de Leitura e Ensino de Língua. In: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI R. J.; FUZA, A. F. (org.) *Leitura e Ensino de Línguas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 13-84.

BATISTA, L. F. *A poesia pede (espaço) na sala de aula*. 2018. Dissertação (Mestrado Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/LETR-B2BKZH>. Acesso em: 17 jan. 2022.

BERTIN, D. M. S.; ANGELO, C. M. P. A leitura na BNCC: habilidades e concepções subjacentes. In: COSTA-HÜBES, T. C.; KRAEMERM, A. D. (org.). *Uma leitura Crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes*. Campinas. Mercado de Letras, 2019. p. 149-182.

BRAIT, B; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. *Alfa: Revista de Linguística* (São José do Rio Preto) [online]. 2012, p. 371-401, v. 56, n. 2. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-57942012000200002> . Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base* (versão 2017) Brasília, MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 1 abr. 2021.

BORGES-ALVES, F. A. *Leitura em perspectiva dialógica de poema visual no 5º ano do Ensino Fundamental*; 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Câmpus Universitário de Porto Nacional, 2022.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador*: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 1ª Ed. 6ª Reimpressão: 2019/2008.

CAZDEN, C. et al. *Uma pedagogia dos multiletramentos*. Desenhandos futuros sociais. RIBEIRO, A. E.; CORRÊA, H. T. (Orgs.). Trad. Adriana Alves Pinto et al. Belo Horizonte: LED, 2021. Disponível em: <https://www.led.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/275/2021/10/Uma-pedagogia-dos-multiletramentos.pdf> Acesso em: 12 dez. 2021.

CAPARELLI, S. *111 poemas para crianças*. Ilustração de Ana Gruszynski. 29. ed. Porto Alegre: L&PM, 2020.

FERRAZ, D. M. Multiletramentos: epistemologias, ontologias ou pedagogias? Ou tudo isso ao mesmo tempo? In: GUALBERTO, C. L, PIMENTA, S. M. O.; SANTOS. Z. B. (org.), *Multimodalidade e ensino: múltipla perspectiva*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. p. 62-87.

GUALBERTO, C. L; PIMENTA, S. M. O.; SANTOS, Z. B. Leitura e produção textual acadêmico: práticas e reflexões a partir da multimodalidade e da Semiótica Social. In: GUALBERTO, C. L; PIMENTA, S. M. O.; SANTOS. Z. B. (org.). *Multimodalidade e ensino: múltipla perspectiva*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. p. 13-35.

MENEGASSI, R. J.; FUZA A. F.; ANGELO C. M. P. A leitura em perspectiva dialógica: atividades com o poema. In: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI R. J.; FUZA, A. F. (org.) *Leitura e Ensino de Línguas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 371-418.

PAULA, L. de; LUCIANO, J. A. R. Filosofia da linguagem bakhtiniana: concepção verbocovisual. *Revista Diálogos(RevDia)*, Cuiabá, v. 8 n. 3, 132-151, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/10039>. Acesso em: 3 fev. 2023.

PAULA, L. de; SERNI, N. M. A vida na arte: a verbivocovisualidade do gênero filme musical. *Raído*, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 178–201, 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/6507>. Acesso em: 13 mar. 2023.

PRETI, D. *Análise de Textos Orais*. 4. Ed. Humanitas Publicações – FFLCHIUSP., Jun. 1999.

RIBEIRO A. E. *Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula*. São Paulo: Parábola Editora, 2021.

RIBEIRO, A. E.; CORRÊA, H. T. Introdução. In: RIBEIRO, A. E.; CORRÊA, H. T (org.). *Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhandos futuros sociais.* (org.). Belo Horizonte: LED, 2021. p. 13-20.

ROJO R.; BARBOSA J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*, 1. ed. São Paulo: Parábola Editora 2015.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editora, 2012.

SANTOS, Z. B.; TIBURTINO, V. As práticas multimodais de leitura e escrita na contemporaneidade. In: GUALBERTO, C. L; PIMENTA, S. M. O.; SANTOS. Z. B. (org.), *Multimodalidade e ensino: múltipla perspectiva*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. p. 170-199.

SOARES, M. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

TOCANTINS. *Documento Curricular do Tocantins: Linguagens*. Palmas, SEDUC, 2019, Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/478047/> Acesso em: 1 abr. 2021.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.



Recebido em 02/10/2022. Aceito em 14/05/2024.