



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS



PALOMA BISPO DE ANGELIS

**PRÁTICAS DIFERENCIADAS: O “ANTES” E O “DEPOIS” NA
ESCRITA DE POEMAS DE ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

TRÊS LAGOAS, MS

2015

PALOMA BISPO DE ANGELIS

**PRÁTICAS DIFERENCIADAS: O “ANTES” E O “DEPOIS” NA ESCRITA
DE POEMAS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do Câmpus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, na área de concentração Linguagens e Letramentos, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras da Rede Nacional.

Orientadora: Prof.^a Dra. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento

TRÊS LAGOAS, MS

2015

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dra. Celina Aparecida Garcia de Sousa Nascimento
(UFMS)

Prof.^a Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz
(UEL)

Prof.^a Dra. Claudete Cameschi de Souza
(UFMS)

DEDICATÓRIA

Dedico essa pesquisa aos meus pais, **Elcio e Neuza**, meu irmão **Edgard**, minha cunhada **Graziele** e meu sobrinho **Pietro**, pois sem eles não seria possível alcançar meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, pois é Ele que me dá saúde, determinação e sabedoria para, com muita força, trilhar os caminhos de minha vida.

A minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento, pelo empenho, atenção e compreensão diante de minha insegurança, indecisão e falta de tempo.

À CAPES, pela concessão da bolsa para a realização do Mestrado, pois sem esse auxílio seria ainda mais difícil chegar ao fim do curso.

Aos alunos da Escola Estadual Maria José, pela valiosa contribuição ao trabalho, com a participação na pesquisa e por meio da importante troca de experiências.

Ao Diretor dessa escola e amigo, José de Sá Cavalcante, pela autorização e apoio incondicional na realização do Mestrado e dessa pesquisa.

À Coordenadora Pedagógica do período vespertino dessa escola, Nucini Garcia Duarte, pelo apoio durante a pesquisa.

À Professora Dr^a. Joceli Catarina Stassi Sé e Professora Dr^a. Claudete Cameschi de Souza, pela leitura do trabalho e pelas importantes contribuições na banca de qualificação.

À Professora Dr^a. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz e Professora. Dr^a. Claudete Cameschi de Souza, por aceitarem ler o meu trabalho e participarem da banca final.

Aos meus pais Elcio Domingos de Angelis e Neuza Maria Bispo de Angelis, meu irmão Edgard Bispo de Angelis, minha cunhada Grazielle da Silva Balbo de Angelis e meu sobrinho Pietro Balbo de Angelis, que em todos os momentos lutaram para que eu realizasse meus sonhos e estivesse sempre no caminho de Deus.

Aos meus tios César Augusto Fuentes e Ana Fátima de Angelis Fuentes, e meus primos Caio César de Angelis Fuentes e Ana Carolina de Angelis Fuentes, que mesmo à distância, sempre confiaram em minha luta e dedicaram seus pensamentos positivos para me encorajar diante das dificuldades.

A toda minha família, que se faz presente em meu dia a dia, confiando na minha capacidade e, além disso, demonstrando muita paciência e tolerância.

As minhas amigas Priscila Mendes Daosico Pedrosa, pela companhia durante as cansativas viagens à cidade de Três Lagoas e, com total apoio, dividiu tantos momentos de tensão em nossa trajetória; e Karina Torres Machado, que com sua sabedoria enfrentou conosco todas as dificuldades para concluir o Mestrado, deixando um grande exemplo de força de vontade e persistência.

Às amigas Karen Cristina Carvalho Correa e Deise Oliveira, que mesmo diante dos obstáculos, souberam animar a caminhada, por meio de sorrisos que ficarão sempre guardados em meu coração.

Aos demais companheiros de turma, que hoje, firmes e fortes, estão finalizando o Mestrado e fizeram parte de momentos que jamais serão esquecidos.

Aos meus amigos Eliane Muchon, Nayara Cardoso, Lilian Couto, Regiana Santos, Luciano Falconi, Dalva Perez, Renato Ribeiro, Eduardo Fernandes, Igor Moraes e Crislaine Pereira, pelas palavras carinhosas, companhia, confiança em meu trabalho e apoio nesta pesquisa.

Certamente, nomes foram esquecidos, mas agradecemos a todos que direta ou indiretamente, nos auxiliaram na realização desse trabalho.

"Queremos pessoas que sabem as coisas que querem saber e pessoas que sabem coisas que são úteis em práticas fora das escolas".

(Jay L. Lemke, 2010, s.p.)

ANGELIS, Paloma Bispo. Práticas diferenciadas: o “antes” e o “depois” na escrita de poemas de alunos do ensino fundamental. Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2015. 116 f. (Dissertação de Mestrado Profissional em Letras).

Esta pesquisa investiga como o uso das práticas multimodais integradas ao método tradicional de ensino promove resultados satisfatórios na aquisição de competências e habilidades referentes aos processos de leitura e de escrita, uma vez que com a presença das tecnologias digitais na escola, é necessário integrar às práticas cotidianas, novas metodologias que envolvam as multimodalidades como suporte para a compreensão do gênero textual. Temos como objetivo geral analisar como a integração com os recursos multimodais pode favorecer o desenvolvimento de práticas adequadas de leitura e de escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Enquanto específicos, buscamos: 1) Investigar se uma metodologia com práticas diferenciadas beneficia o desenvolvimento das habilidades e competências direcionadas à leitura, produção e à interpretação textual; e 2) Interpretar se os recursos multimodais promovem aulas de Língua Portuguesa mais significativas e contextualizadas, analisando se os alunos, em suas produções, demonstram compreensão e adequação com relação à coesão, coerência e progressão temática. Temos como hipótese de pesquisa que dificilmente os alunos produzem poemas satisfatórios sem a integração das práticas diferenciadas. Para tanto, as perguntas que norteiam são: 1) Quais as práticas desenvolvidas nas aulas tradicionais?; 2) Quais as características dos poemas escritos na segunda fase – o que mudou entre o “antes” e o “depois”? Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que tem como proposta metodológica a pesquisa-ação caracterizada pela teoria e prática que incidem na busca de novas formas de intervenção, priorizando a participação do aluno do nono ano em uma escola pública estadual do município de Anaurilândia-MS. Para tanto, nos pautamos pelo viés teórico da Linguística Textual-interacionista numa interface com a Linguística Aplicada, baseando nos estudos de Kleiman (2009), Antunes (2010), Koch (2008) e Cavalcante (2014) sobre coesão e coerência textual, progressão temática e intertextualidade. Recorremos também a Soares (1998, 2002), Rojo (2012) e Marcuschi (2002, 2006) para discutir sobre letramentos, multiletramentos, multimodalidades e gêneros textuais, além de Schneuwly e Dolz (2004), para tratar de sequência didática. Nos resultados constatamos que a escrita do “antes” está caracterizada por argumentos pouco fundamentados, devido à ausência da tecnologia digital que não proporciona a pluralidade. Já o “depois”, com a prática diferenciada e apoio de recursos multimodais (imagens, vídeos, músicas), os alunos demonstraram maior compreensão e adequação com relação à coesão, às estruturas e elementos textuais do gênero discutido, além de apresentarem domínio da especificidade da linguagem e mudanças significativas nas práticas sociais.

Palavras-chave: Linguística Textual; leitura e escrita, gênero textual, linguagens multimodais.

ANGELIS, Paloma Bispo de. Differentiated practices: the "before" and "after" in writing poems for elementary school students. Three Ponds, Federal University of Mato Grosso do Sul, 2015. 116 f. (Professional Master's Thesis in Letters).

This research investigates how the use of multimodal practices integrated to the traditional method of teaching promotes satisfactory results in the acquisition of skills and abilities relating to the processes of reading and writing, since the presence of digital technologies in school, it is necessary to integrate the practices daily, new methodologies involving the multimodalities as support for understanding the genre. We have as a general objective to analyze as integration with multimodal features may favor the development of appropriate practices of reading and writing in Portuguese classes. While specific, we seek to: 1) investigate a methodology with different practices benefits the development of skills and competencies aimed at reading, production and textual interpretation; and 2) to interpret multimodal resources promote Portuguese language lessons more meaningful and contextualized, analyzing whether students in their productions, demonstrate understanding and appropriateness with regard to cohesion, coherence and thematic progression. We as a research hypothesis that students hardly produce satisfactory poems without the integration of different practices. To this end, the questions that guide are: 1) What are the practices developed in traditional classes?; 2) What are the characteristics of poems written in the second phase - what has changed between "before" and "after" ?. It is a qualitative research whose methodology proposed action research characterized by the theory and practice that affect the search for new forms of intervention, prioritizing the participation of students from the ninth year in a state school in the city of Anaurilândia MS. To this end, the we base the theoretical bias of linguistics Textual interactionist an interface with the Applied Linguistics, based on studies by Kleiman (2009), Antunes (2010), Koch (2008) Cavalcante (2014) on cohesion and textual coherence, progression thematic and intertextuality. Also resorted to Soares (1998, 2002), Rojo (2012) and Marcuschi (2002, 2006) to discuss literacies, multiliteracies, multimodalities and genres, and Schneuwly and Dolz (2004), to address instructional sequence. The results found that the writing of "before" is characterized by little arguments substantiated due to the absence of digital technology that does not provide the plurality. But the "after", with differentiated practice and support multimodal resources (images, videos, music), students demonstrated greater understanding and appropriateness with regard to cohesion, structures and textual elements discussed gender, besides having specific domain Language and significant changes in social practices.

Keywords: Linguistics Textual; reading and writing, genre, multimodal languages.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
 CAPÍTULO I LEITURA E ESCRITA: UMA INTEGRAÇÃO DAS PRÁTICAS EM SALA DE AULA COM AS LINGUAGENS MULTIMODAIS	 18
1.1 Conceito de texto e textualidade	18
1.2 Processos de leitura e de escrita no ambiente escolar	25
1.3 Uso das multimodalidades nas práticas de letramento em sala de aula	28
 CAPÍTULO II CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: METODOLOGIA, GÊNERO TEXTUAL E SEQUÊNCIA DIDÁTICA	 33
2.1 Procedimentos metodológicos: sobre a aplicação das atividades que envolvam as multimodalidades	33
2.2 O gênero textual poema em integração com as linguagens multimodais....	36
2.3 Sequência didática como proposta de letramento	41
2.3.1 Primeira fase: produção de poemas “antes” das tecnologias digitais	45
2.3.2 Segunda fase: produção de poemas “depois” da aplicação da sequência didática (SD) com o uso das práticas multimodais.....	47
 CAPÍTULO III EM DISCUSSÃO: ENTRE O TRADICIONAL E PRÁTICAS DIFERENCIADAS	 55
3.1 Produção Escrita de poemas pela abordagem tradicional.....	55
3.2 Produção Escrita de poemas com o apoio de práticas diferenciadas	67
3.3 Sobre a proposta: Por que integrar ou não as multimodalidades com práticas diferenciadas nas aulas de Língua Portuguesa – poemas?	78
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 84

REFERÊNCIAS	86
--------------------------	-----------

ANEXOS	91
---------------------	-----------

ANEXO 1 – Outros poemas produzidos pelos alunos na primeira fase da pesquisa	91
--	----

ANEXO 2 – Outros poemas produzidos pelos alunos na segunda fase da pesquisa	96
---	----

ANEXO 3 – Atividade com o poema “O bicho” de Manuel Bandeira.....	101
---	-----

ANEXO 4 – Letra da música “Não é sério” da banda Charlie Brown Jr.	103
---	-----

ANEXO 5 – Atividade de análise textual sobre a música “Não é sério” da banda Charlie Brown Jr.	105
---	-----

ANEXO 6 – Trabalho com o gênero textual poema no livro didático adotado pela escola	106
---	-----

ANEXO 7 – Capítulo 1 do livro “As vantagens de ser invisível” de Stephen Chbosky	111
--	-----

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa foi motivada pela nossa prática como professora de Língua Portuguesa no ensino fundamental da Escola Estadual Maria José, localizada na cidade de Anaurilândia – MS, desde o ano de 2008. Nossa experiência nas aulas leitura, análise e produção de gêneros textuais tem provocado questionamentos sobre os resultados pouco satisfatórios no desenvolvimento de competências e habilidades básicas (falar, escutar, ler e escrever) necessárias a cada etapa de ensino. Dessa forma, surgiu a necessidade de se problematizar se as metodologias adotadas como professora de Língua Portuguesa atendem às necessidades dos alunos diante do “bombardeio” de informações e diversidade de gêneros textuais aos quais estão expostos diariamente.

No contexto educacional, a revolução tecnológica privilegia modalidades diferenciadas com relação às práticas de leitura e escrita, pois faz com que a escola busque novas formas e estratégias para ensinar e avaliar seus alunos, modificando as práticas tradicionais, que já não acompanham o acesso a informações, cada vez mais intenso, sofrido pela escola.

Para Demo (2008, p. 01), “as linguagens, hoje, se tornaram multimodais”, por isso, quando as crianças vão para escola, “se aborrecem”, pois a consideram “devagar”. Na sociedade atual, fazer uso das linguagens interativas na educação permite ampliar as formas de se apresentar e discutir temas diversificados, o que possibilita uma melhor aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento mais significativo das competências e habilidades dos educandos.

A linguagem multimodal, integrando som, imagem, texto e animação, se utilizadas de uma maneira planejada e adequada, colabora favoravelmente com os processos de ensino e de aprendizagem, proporcionando inovações nas metodologias e estratégias pedagógicas que chamem a atenção dos alunos. Dessa forma, na perspectiva do letramento, as práticas ligadas à leitura e à escrita no ambiente escolar devem ser vivenciadas também fora da escola.

Segundo Soares (2002, p. 145), letramento é a condição de um determinado indivíduo que exerce com competência e “efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita”. Para enfrentar o desafio proposto pelas novas tecnologias, é preciso

propor novos letramentos, pois não basta que o educando seja apenas alfabetizado, mas ele deve saber lidar com qualquer informação ou mensagem, para tanto, precisa estar inserido na escola em um contexto de multiletramento, adquirindo competências críticas sobre o entorno comunicacional e cultural. É o que se pretendeu desenvolver nesta pesquisa na nossa sala de aula

Esta pesquisa investiga como o uso das práticas multimodais integradas ao método tradicional de ensino promove resultados satisfatórios na aquisição de competências e habilidades referentes aos processos de leitura e de escrita, uma vez que com a presença das tecnologias digitais na escola, é necessário integrar às práticas cotidianas, novas metodologias que envolvam as multimodalidades como suporte para a compreensão do gênero textual. Temos como objetivo geral analisar como a integração com os recursos multimodais pode favorecer o desenvolvimento de práticas adequadas de leitura e de escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Enquanto específicos, buscamos: 1) Investigar se uma metodologia com práticas diferenciadas beneficia o desenvolvimento das habilidades e competências direcionadas à leitura, produção e à interpretação textual; e 2) Interpretar se os recursos multimodais promovem aulas de Língua Portuguesa mais significativas e contextualizadas, analisando se os alunos, em suas produções, demonstram compreensão e adequação com relação à coesão, coerência¹ e progressão temática.

Temos como hipótese de pesquisa que dificilmente os alunos produzem poemas satisfatórios sem a integração das práticas diferenciadas. As perguntas de pesquisa são: 1) Quais as práticas desenvolvidas nas aulas tradicionais?; 2) Quais as práticas desenvolvidas nas aulas com a integração das multimodalidades?; e 3) Quais as características dos poemas escritos na segunda fase – o que mudou entre o “antes” e o “depois”?

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que tem como proposta metodológica a pesquisa-ação caracterizada pela teoria e prática que incidem na busca de novas formas de intervenção, priorizando a participação de dezenove

¹ De acordo com Antunes (2010), “para que um grupo de palavras ou de frases constitua um texto, é necessário que esses conjuntos apresentem um encadeamento, uma articulação, elos de ligação, afinal. Dessa arrumação articulada resulta um fio que confere ao conjunto sequência, continuidade, unidade” (p. 117).

alunos do nono ano em uma escola pública estadual do município de Anaurilândia-MS. Para tanto, nos pautamos pelo viés teórico da Linguística Textual-interacionista numa interface com a Linguística Aplicada, baseando nos estudos de Kleiman (2009), Antunes (2010), Koch (2008) e Cavalcante (2014) sobre coesão e coerência textual, progressão temática e intertextualidade. Recorremos também a Soares (1998, 2002), Rojo (2012) e Marcuschi (2002, 2006) para discutir sobre letramentos, multiletramentos, multimodalidades e gêneros textuais, além de Schneuwly e Dolz (2004), para tratar de sequência didática. As atividades integraram texto, imagem, vídeos e música, a partir do tema “Adolescência”, propondo trabalhos de leitura, análise e produção do gênero textual poema.

Entendemos a noção de pesquisa-ação enquanto um caminho oportuno para a discussão de um dos maiores impasses enfrentados pelos educadores: a relação entre teoria e prática. Dessa forma, adotamos o conceito proposto por Barbier (2002, p. 67) que é “uma arte de rigor clínico”, desenvolvido coletivamente, com o objetivo de uma adaptação relativa de si ao mundo, o que implica uma mudança do sujeito (indivíduo ou grupo) com relação à sua realidade. Nesse caso, a mudança deverá ser na prática desse sujeito-pesquisador, o que incidirá na formação de leitores críticos numa sociedade globalizada.

O que condiz com os objetivos do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, ao que pretendem que os docentes enriqueçam e tornem eficazes suas práticas profissionais, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência dos alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita, a partir do multiletramento exigido no mundo globalizado e o desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos, compatível aos nove anos cursados durante o Ensino Fundamental (CAPES, 2012).

Em se tratando de habilidade de leitura e de escrita, o gênero textual poema foi aplicado para atender também os conteúdos propostos pelo Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul (ESTADO, 2012), em consonância com as atividades apresentadas no livro didático utilizado pela escola para o nono ano do ensino fundamental. Durante nossa prática diária em sala de aula, observamos que a leitura, interpretação e produção textual, baseada apenas no texto escrito, não motiva satisfatoriamente os educandos, fazendo com que o professor busque formas diferenciadas para a aplicação das atividades e atinja melhores resultados.

Nos últimos anos, foi possível constatar certa abertura para a pluralidade de usos da linguagem no contexto escolar. Entretanto, a escola ainda mantém o enfoque na escrita descontextualizada, ou seja, sem a utilização de recursos metodológicos diferenciados que demonstrem a função social dos processos de leitura e escrita, em detrimento a um novo tipo de texto, o multimodal, que surge a partir das mudanças significativas nas práticas sociais pós-modernas. Entendemos que se as práticas de leitura, produção e interpretação textual forem desenvolvidas de forma contextualizada e significativa durante as aulas de língua portuguesa, o professor pode fazer uso de ferramentas que auxiliem seu trabalho e despertem o interesse dos educandos, a partir de suas próprias vivências.

Dionísio (2005, p. 161-162) observa que os gêneros orais e escritos se constituem em fenômenos multimodais, porque, quando falamos ou escrevemos um texto, usamos pelo menos dois modos de representação: “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.”. O que permite por meio da intertextualidade ampliar a interpretação textual.

Devido à necessidade de promover o contato com diferentes gêneros textuais a partir da utilização das diversas linguagens utilizadas para a transmissão de informações e conhecimentos; buscamos formas e estratégias de trazer para a sala de aula atividades que desenvolvam o diálogo entre a escrita e as multimodalidades, a fim de dinamizar as práticas de leitura e produção textual nas aulas de língua portuguesa.

A literatura tem mostrado que a formação de leitores críticos exige que crianças e adolescentes convivam com os diversos suportes, desde o retroprojeto, o projetor de slides, o mural, o cartaz, o pôster, a fita de áudio, a fotografia, o livro impresso, entre outros, até os suportes e tecnologias mais recentes, como o projetor multimídia, a fita de vídeo, o CD-ROM, o CD de áudio, o DVD e a internet. Do mesmo modo é essencial que esse público tenha acesso às diferentes linguagens que circulam na sociedade, como a pictórica, a musical e a dramática, além da linguagem verbal. Compreender as especificidades das linguagens e os discursos que são veiculados por meio delas é pré-requisito indispensável para que se possa processar a crítica da realidade e, conseqüentemente, da sociedade atual (TEIXEIRA, 2007, p. 83).

Para investigar como a utilização e o diálogo entre as linguagens multimodais favoreceram o desenvolvimento da leitura e da escrita nas aulas de Língua Portuguesa, os primeiros poemas produzidos contaram com a realização de atividades típicas de uma metodologia tradicional² e baseada no livro didático³. Em seguida, foi desenvolvida uma sequência didática que trabalhou o mesmo gênero textual, porém, com o auxílio de práticas multimodais⁴, realizando assim, uma análise comparativa entre os textos e observando se os alunos demonstraram semelhanças e/ou diferenças nas produções dos poemas.

A análise dos poemas produzidos pelos alunos foi realizada a partir dos recursos de manutenção da coesão e coerência, a progressão textual e temática, além, de elementos que remetem a fatores de intertextualidade. As diversas maneiras de produção/recepção de um dado texto dependem de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos (KOCH; ELIAS, 2010, p. 86).

Por fim, este trabalho rastreou e interpretou como as mudanças nas práticas metodológicas desse professor influenciam direta e indiretamente no resultado final do aprendizado dos alunos, comparando suas produções, após duas práticas, em uma primeira visão, consideradas distantes entre si, mas que ao mesmo tempo se complementam.

Esta dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro, foi apresentada a fundamentação teórica a partir da relação dos processos de leitura e de escrita e as linguagens multimodais. No segundo, abordamos as condições de produção e a metodologia usada na coleta do corpus, relatando os procedimentos para integração das multimodalidades no trabalho com poemas e no desenvolvimento de sequência didática como proposta de letramento. E no terceiro capítulo, trouxemos os textos na forma em que foram escritos, abordando na análise a coesão e a coerência, a partir do uso de marcadores textuais, a progressão textual e temática, por meio dos recursos argumentativos, além de aspectos de

² Na concepção tradicional de educação, a metodologia de ensino é entendida, em síntese, como um conjunto padronizado de procedimentos destinados a transmitir todo e qualquer conhecimento universal e sistematizado.

³ Confira os procedimentos detalhados no capítulo II, item 2.3.1.

⁴ Confira os procedimentos descritos no capítulo II, item 2.3.2.

intertextualidade. Finalmente, no item 3.3 fizemos uma reflexão sobre a proposta interventiva e sobre as contribuições a outros professores e leitores em geral, a partir da nossa experiência, de forma a contemplar a proposta do PROFLETRAS. Nas considerações finais, discutimos as diferenças entre as produções textuais dos poemas sem e com a integração das multimodalidades.

Apresentada a disposição dos capítulos, deseja-se ao(s) leitor(es) uma agradável e proveitosa leitura, prosseguindo pelo o capítulo I.

CAPÍTULO I

LEITURA E ESCRITA: UMA INTEGRAÇÃO DAS PRÁTICAS EM SALA DE AULA COM AS LINGUAGENS MULTIMODAIS

Neste capítulo, discutiremos brevemente algumas noções como texto, textualidade, coesão, coerência, progressão textual, processos de leitura e escrita e multimodalidade por entender a importância desses conceitos no processo da produção textual e para subsidiar a análise.

1.1 Conceito de texto e textualidade

Inicialmente, para se compreender os processos de leitura e escrita, é necessário entender a princípio as características de um texto, seja ele escrito ou oral, que de acordo com Hanks (2008, p. 03), o “texto pode ser tomado (heurísticamente) para designar qualquer configuração de signos coerentemente interpretável por alguma comunidade de usuários”. Quando há fala ou escrita, as palavras nunca estão soltas ou isoladas, ou seja, sempre estão inseridas em um contexto, em uma situação comunicativa. E essa, como um todo, que envolve os interlocutores, está relacionada ao assunto, espaço e tempo da comunicação; chamada então de enunciação e está integrada ao discurso. As palavras faladas ou registradas por escrito constituem o enunciado e o texto.

Numa visão mais específica, Costa Val (1994, p. 03) vê o texto como “uma ocorrência linguística falada ou escrita, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”, é “uma unidade de linguagem em uso”, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa. Dessa forma, a construção do sentido de um texto depende do contexto situacional, todo texto deve ser interpretado para que o sentido seja apreendido. O texto oral, por sua dinamicidade, sua imediatividade, adquire sentido no próprio ato de produção, pois texto e contexto estão intimamente relacionados. Já o texto escrito depende de um conjunto bem mais amplo de fatores (convenções gráficas, conhecimento de mundo,

intertextualidade, regras de funcionamento do texto, etc.), pois o contexto não é dado de imediato.

Assim, toda manifestação verbal constituída formada de elementos linguísticos organizados de maneira ordenada, relacionada aos processos e estratégias de ordem cognitiva e à interação nas práticas socioculturais, é definida como texto. Kleiman (2009, p. 45) afirma que “o texto é considerado por alguns especialistas como uma unidade semântica onde os vários elementos de significação são materializados através de categorias lexicais, sintáticas, semânticas, estruturais”.

Kleiman (2009, p. 50) acrescenta que o processo através do qual utilizamos elementos formais do texto para fazer ligações necessárias à construção de um contexto é um processo inferencial de natureza inconsciente, sendo, então, considerado uma estratégia cognitiva da leitura. As estratégias cognitivas regem comportamentos automáticos, inconscientes do leitor, e o seu conjunto serve essencialmente para construir a coerência local do texto, isto é, aquelas relações coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos, sequenciais no texto.

O texto, para tanto, constitui uma unidade semântica, de forma que a ocorrência linguística, para ser texto, precisa ser compreendida por quem recebe a informação como um todo significativo. As unidades formal e material caracterizam o texto, portanto, seus constituintes linguísticos devem ser percebidos de maneira integrada, ou seja, como um todo coeso.

Antunes (2010, p. 29) afirma que:

Perde o sentido, então, aquela perspectiva ascendente da linguagem, segundo a qual, primeiro, se aprendem as palavras, depois as frases, para enfim, se chegar ao texto. Todos os segmentos de nossa atividade de linguagem, desde os primeiros balbucios, são entendidos e classificados como partes funcionais de um todo integrado: o texto.

É a partir dessa perspectiva de um todo coeso e integrado que entendemos nossa prática e analisamos os textos produzidos pelos alunos, considerando que umas das propriedades do texto é chamada de textualidade. Textualidade é tudo aquilo que faz com que um texto seja um texto e não um amontoado de frases e

orações, pois todo texto é um conjunto organizado, no qual é possível identificar partes e estabelecer relações entre elas e os elementos que as compõem.

Para Indursky (2006, p. 34), a unidade de análise de discurso é o texto e o texto é a unidade significativa. Para ser texto tem que ter textualidade e a textualidade nada mais é do que a função da relação do texto consigo mesmo e com a exterioridade na relação do texto com sua exterioridade podemos pensar não somente no texto, mas sim em seu funcionamento. Quando a palavra significa é porque ela possui textualidade, a interpretação de um discurso que a sustenta, a palavra que significa é textualizada.

O texto é um objeto linguístico-histórico, ele não é um monte de enunciados portador de uma ou várias significações, e sim processo que se desenvolve de múltiplas formas em determinadas situações sociais. Do ponto de vista empírico, o texto é um objeto completo com começo meio e fim, mas ao considerarmos como um discurso percebemos sua incompletude, isso porque nem o sujeito nem o discurso são completos. O texto visto como discurso como fechado, embora possa ser uma unidade de análise podendo ser considerado uma unidade inteira, pois eles possuem relação com outros textos com suas condições de produção, com que chamamos de sua exterioridade constitutiva.

Beaugrande e Dressler (1981), *apud* Costa Val (1994, p. 05), afirmam que para que se mantenha a textualidade é necessário intencionalidade, ou seja, o motivo que desencadeia o discurso; informatividade, que é a capacidade de passar a informação, ou a intenção do texto; a intertextualidade, referência ou retomada de algo que já foi dito; aceitabilidade, o desempenho de quem produz o texto e situacionalidade, relacionada ao contexto em que está inserido o texto. Além disso, são também fatores de textualidade a coesão e a coerência.

A coesão textual refere-se às relações de sentido existentes no interior do texto, definindo-o enfim como texto. É a manifestação linguística da coerência, responsável pela unidade formal do texto, e constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais. Os elementos de coesão, segundo Koch (2008), são aqueles que dão conta da estrutura, da sequência do texto, são classificados como pronomes, preposições, advérbios e conjunções, eles são conectivos “ligadores” de palavras, orações, frases e parágrafos ao longo do texto, estabelecendo diferentes tipos de relações.

Tendo em vista a função de articular os vários segmentos do texto, a coesão é fator fundamental para o estabelecimento da unidade de sentido e da unidade temática do texto. Reconhecer, portanto, que um texto é coeso é reconhecer que suas partes estão interligadas, que há continuidade e unidade de sentido (KOCH, 2008, p. 30).

A pesquisadora (p. 31) propõe a existência de duas grandes modalidades de coesão textual: a remissiva, que é referencial, e a sequencial. Dessa forma, “a coesão referencial é aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro elemento que está presente ou que pode ser inferido no universo textual”, assim como o uso de artigos e pronomes adjetivos, demonstrativos, possessivos e outros, além de palavras sinônimas, hiperônimas e o uso de nomes genéricos. A coesão sequencial assegura a continuidade lógica dos componentes textuais (acréscimos, correlações, uso de conectivos ou pela simples ordenação linear).

A coerência textual, diferentemente da coesão, não é parte inerente ao texto, mas é o que se constrói “a partir dele, em cada situação comunicativa, com base em uma série de fatores de ordem semântica, cognitiva, pragmática e interacional” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 186), ou seja, é o resultado da interação que o leitor/interlocutor estabelece com o texto.

Ao se falar em coerência refere-se à lógica interna de um texto, isto é, o assunto abordado tem que se manter intacto, sem que haja distorções, facilitando assim o entendimento da mensagem, por ser o resultado da configuração que assumem os conceitos e relações subjacentes à superfície textual, sendo responsável pelo sentido do texto.

Por o texto ser uma unidade significativa, precisa ter textualidade, ou seja, estar relacionado com ele mesmo e com os seus aspectos exteriores. A interpretação do texto necessita de um discurso que o sustente, pois a palavra que tem significado é uma palavra textualizada. Para Hanks (2008, p. 04), a textualidade “é a qualidade de coerência ou de conectividade que caracteriza o texto”.

Para o estabelecimento da coerência é necessário conhecer os elementos linguísticos e sua relação com o contexto da situação de produção. A unidade de

sentido do todo do texto é estabelecida na interlocução entre os usuários de acordo com a situação comunicativa e com os recursos linguísticos empregados.

Beaugrande e Dressler (1981, p. 10), *apud* Fávero (2000) afirmam que a coerência é:

[...] manifestada em grande parte macrotextualmente, refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, os conceitos e as relações subjacentes ao texto de superfície, se unem numa configuração, de maneira reciprocamente acessível e relevante. Assim a coerência é o resultado de processos cognitivos operantes entre os usuários e não mero traço dos textos.

Na esteira dos autores ora citados, ressaltamos que essa relação entre usuários (alunos) e textos (poemas, ora analisados) nos interessa a partir da inserção da multimodalidade em nossas aulas, a fim de que investiguemos se contribuirá de forma mais significativa na leitura e produção dos poemas. Por ser o leitor o foco da coerência textual, que por sua vez, recorre aos fatores lógico-semânticos e cognitivos, responsável pelo sentido do texto e resultante da não contradição entre os diversos segmentos textuais que devem estar encadeados logicamente. Portanto, esse texto somente se tornará coerente quando interlocutor possui conhecimentos que permitam a compreensão da mensagem, pois sua existência está baseada na relação emissor-receptor-mundo e sua interpretação depende do conhecimento partilhado entre os interlocutores.

Koch e Travaglia (1999, p. 32) afirmam que a coerência dá textura à sequência linguística, entendendo-se por textura ou textualidade aquilo que a transforma em texto e não em um amontoado de palavras, ou seja, a noção de coerência:

Está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. (1999, p. 21).

O que se busca aqui, é proporcionar meios para que os alunos entendam que um poema possibilita a variedade de sentido e pode ser interpretado por eles, uma vez que a falta de coerência em um texto é facilmente deduzida por um falante

de uma língua, quando não encontra sentido lógico entre as proposições de um enunciado oral ou escrito. É a competência linguística, tomada em sentido lato, que permite a esse falante reconhecer de imediato a coerência de um discurso. A coerência é considerada o fator fundamental da textualidade, porque é responsável pelo sentido do texto. Envolve não só aspectos lógicos e semânticos, mas também cognitivos, na medida em que depende do partilhar de conhecimentos entre os interlocutores.

Coerência e coesão tem a função de garantir a interrelação semântica entre os elementos do discursivo, ou seja, a conectividade textual. Para Koch (2008, p. 18), a coesão “não é uma condição necessária para que um texto seja um texto”, no entanto, o uso desses “laços coesivos” não é descartável para a realização de uma produção textual legível, sendo a coesão, portanto, “altamente desejável, como mecanismo de manifestação superficial da coerência”. Assim, a autora define que: “O conceito de coesão diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual.” (2008, p.18).

Como a coesão é uma manifestação da coerência na superfície textual, os textos organizados com diferentes recursos coesivos exigem eficientes mecanismos de compreensão para identificar a coerência. O que se pretende com o ensino da língua, na perspectiva textual e interativa, é um trabalho dinâmico que aborde os recursos linguísticos de forma que possibilite a intenção da situação comunicativa concreta. Se os elementos linguísticos e estruturais não forem bem utilizados e ocorrer a falta de clareza das características do leitor e das finalidades para as quais o texto foi redigido, o interlocutor não conseguirá estabelecer o sentido do texto.

Enfim, coerência e coesão textuais são dois conceitos importantes para a interpretação dos textos analisados, já que usamos mecanismos que garantem ao interlocutor o entendimento do que se lê ou diz. Portanto, os operadores coesivos são responsáveis pela unidade textual, e, segundo, Antunes (2010, p. 35), “embora seus recursos se transpareçam na superfície, a coesão se fundamenta nas relações de natureza semântica que ela cria e, ao mesmo tempo, sinaliza. Ou seja, pela coesão se promove a continuidade do texto que, por sua vez, é uma das condições de unidade”.

A coerência textual depende não unicamente do enunciado, mas da intenção que se tem ao declará-lo. Um importante fator de coerência é a intertextualidade, que para Koch et al. (2007, p 17), “ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores”. Quando ocorre a intertextualidade, exige-se que o interlocutor compreenda a intenção daquela referência e que, conhecendo o intertexto, atribua sentidos a esse novo texto.

Os pesquisadores (p. 18-43) ainda enumeram quatro tipos de intertextualidade: a) temática, encontrada entre textos que partilham temas e pertencem a uma mesma área do saber ou uma mesma corrente de pensamento; b) estilística, quando o produtor do texto, com objetivos variados, repete, imita, parodia certos estilos ou variedades linguísticas; c) explícita, quando há citação da fonte do intertexto (por exemplo, em discursos relatados, citações, referências); e, d) implícita, que não alude a fonte nenhuma, deixando a cargo do leitor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto (por exemplo, alusões, paródias, ironias).

Por ter tratado de texto, textualidade, coesão e coerência, faz-se necessário dizer que inúmeros mecanismos garantem a sequenciação de um texto, ou seja, a continuidade e a conexão entre as partes. Entre eles estão a progressão temática e progressão tópica. Pode-se pensar a progressão temática no plano global do texto – qual é o tema geral, como ele se desdobra em partes ou parágrafos, de que aspecto trata cada um deles, introduzindo ou não novos subtemas. A progressão tópica diz respeito ao(s) assunto(s) ou tópico(s) discursivo(s) tratado(s) ao longo do texto.

De acordo com Jubran et al. (2002, p. 344), há duas propriedades que definem um tópico textual e que permitem que seja possível fazer uma delimitação de segmentos tópicos do texto, além de caracterizar sua estrutura de funcionamento: a contração e a organicidade. A primeira é responsável por delinear o que poderíamos chamar também de assunto ou tema do texto e envolve:

Concernência: relação de interdependência semântica entre os enunciados – implicativa, associativa, exemplificativa ou de outra ordem – pela qual se dá sua integração no referido conjunto de referentes explícitos ou inferíveis; Relevância: proeminência desse conjunto decorrente da posição focal assumida pelos seus elementos; Pontualização: localização desse conjunto tido como focal em determinados momento da mensagem.

Para os autores, em um evento comunicativo, vários novos tópicos são introduzidos a todo o momento. Eles são organizados em níveis diferentes, nos planos hierárquico e linear. Esse é o fato característico da segunda propriedade, a organicidade. Há uma espécie de hierarquia na apresentação dos tópicos em cada evento comunicativo, como se camadas de organização indo desde um tópico suficientemente amplo e passando por tópicos sucessivamente particularizadores até se alcançarem constituintes tópicos mínimos.

Já a organização sequencial do texto (linear) é apresentada pelos autores como constituída por dois fenômenos: a continuidade e a descontinuidade. A continuidade “decorrer de uma organização sequencial dos segmentos tópicos de forma que a abertura de um se dá após o fechamento do outro precedente” (JUBRAN et al., 2002, p 346). Já a descontinuidade ocorre quando há uma ruptura do tópico antes mesmo do momento em que ele se fecha para a introdução de uma digressão, explicação, etc. Esse mecanismo de descontinuidade não caracteriza um defeito do texto, mas sim uma atividade normal na escrita. É preciso ficar atento para que “não ocorram rupturas definitivas ou interrupções excessivamente longas do tópico em andamento” (KOCH, 2008, p. 130). Portanto, para que o texto esteja efetivamente organizado, rupturas de tópico precisam ser sinalizadas e só devem ocorrer quando for necessário.

Dessa maneira, a progressão textual pode realizar-se por meio de atividades formulativas, pelas quais o locutor introduz no texto recorrências variadas, tais como: reiteração de itens lexicais, paralelismos, paráfrases, elementos fonológicos, tempos verbais (KOCH, 2003, p. 121). Esses recursos auxiliam na manutenção da progressão temática de um texto, pois a progressão esperada para o desenvolvimento de um tema precisa estar em articulação, e é essa integração entre as partes que dará sentido ao todo. A construção de um texto pressupõe que cada segmento que ocorra deve acrescentar algo novo, assim cada informação nova, acrescida a um enunciado anterior, deve fazer o texto progredir. É o que observaremos nos textos de nossos alunos.

1.2 Processos de leitura e de escrita no ambiente escolar

Este item se fez necessário por ser a prática com poemas, desenvolvida a partir da leitura, compreensão e escrita.

Sabe-se que os processos de leitura e escrita são essenciais para o desenvolvimento do ser humano, por isso as relações estabelecidas entre interlocutores e textos devem ir além da mera codificação e serem entendidas como partes indissociáveis, responsáveis pela autonomia e senso crítico-reflexivo do sujeito.

Segundo Koch (2003), a leitura “é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente” (p. 10). Vivemos em uma sociedade letrada, sendo o letramento entendido como práticas sociais escritas e orais. Assim, os aspectos sociais são relevantes no processo de leitura e de compreensão de textos.

A partir dos estudos atuais sobre o processo de leitura, a concepção do ato de ler superou a visão tradicional de transmitir conhecimentos, expandindo-se para uma visão mais interativa e dinâmica. Hoje, a leitura é vista como uma atividade dialógica, um processo de interação que se realiza entre o leitor e o autor, mediado pelo texto, estando todos os elementos envolvidos situados em um determinado momento histórico-social.

Conforme Soares (2000, p. 19), a leitura é muito importante, pois ela traz benefícios inquestionáveis ao ser humano, por ser uma “forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação”.

Percebe-se então, que o ato de ler é um processo dinâmico e social, resultado da interação da informação presente no texto e o conhecimento prévio do leitor, possibilitando a construção do sentido, ou, em outras palavras, a compreensão textual. A leitura é muito mais do que a simples ação de apropriação de significado: ela é uma atividade de recriação, de reconstrução de ideias, uma ação complexa devido aos múltiplos processos cognitivos utilizados pelo leitor ao construir o sentido de um texto.

Na leitura há uma constante interação de diversos níveis de conhecimento, de nível sintático, semântico e extralinguístico a fim de construir a coerência tanto *local* (mediante a construção de laços coesivos entre as sequências) como *temática* (mediante a construção de um sentido único para essa sequência de elementos) (KLEIMAN, 2009, p. 55).

Dessa forma, pensar em leitura enquanto prática social pressupõe pensar nas múltiplas relações que o sujeito-leitor exerce na interação com o universo sociocultural a sua volta; é pensar em um leitor apto a usar a leitura como fonte de informação e disseminação de cultura, pois, ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo.

Terzi (2002, p. 15) observa que o ato de ler “não se dá linearmente, de maneira cumulativa, em que a soma do significado das palavras constituiria o significado do texto”. A leitura deve ser entendida, então, como um processo ativo e dinâmico, pois o texto tem um potencial de evocar significado, mas não tem significado em si mesmo. Não se limita apenas à decodificação de símbolos, mas envolve uma série de táticas que permitem o sujeito compreender o que lê. Nesse segmento, os PCN (BRASIL, 1998, p.54.) relatam:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade.

Observamos então, que a capacidade para aprender está ligada ao contexto pessoal do sujeito. Cada leitor entrelaça o significado pessoal de suas leituras de mundo, com os vários significados que encontrou ao longo da história de um livro.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998) discutem ainda que a decodificação é apenas uma das várias etapas de desenvolvimento da leitura. Compreender, interpretar e avaliar as ideias percebidas são as outras etapas que se fundem no ato da leitura. Assim, trabalhar com os diversos tipos de textos, fazendo com que o indivíduo desenvolva as etapas de leitura, é contribuir para a formação de leitores competentes.

A escrita funciona como a porta de entrada para uma discussão maior. Ela é mediadora da nossa relação com o mundo e com o outro, então, não deve ser

considerada como mero instrumento de aprendizagem escolar, mas como produto cultural. Assim entendida, possibilita a exploração, no contexto da sala de aula, de diferentes portadores de textos, explicitando os variados usos e funções que lhes são inerentes numa sociedade letrada.

Para se salientar a relevância da leitura e da produção textual, é necessário apontar “o que dizer”, “para quê” e “para quem dizer”, como base para que se estabeleça uma comunicação eficaz entre texto – leitor, podendo assim escolher as estratégias pertinentes a esse diálogo. Portanto, mediante uma ação reflexiva é possível transformar o ensino de língua e, conseqüentemente, seus indivíduos falantes. O autor propõe uma reflexão para os docentes acerca de suas práticas pedagógicas e sobre o seu papel na construção do conhecimento do aluno, pontuando que os docentes devam lançar um olhar mais apurado na produção textual de seus alunos assim como todo o contexto que enlaça essa produção (GERALDI, 1997, p.166).

Segundo Orlandi (1988, p.39), “ler e escrever são, hoje, duas práticas sociais básicas em todas as sociedades letradas, independentemente do tempo médio com elas despendido e do contingente e pessoas que as praticam”. Assim, é possível perceber que o desenvolvimento da escrita na criança está relacionado às práticas cotidianas (socioculturais) de participação em eventos de leitura e escrita.

Enfim, por ser os processos de leitura e de escrita essenciais para o desenvolvimento dos alunos, os atos de ler e de escrever devem ser compreendidos como partes indissociáveis, que são responsáveis pela autonomia e senso crítico-reflexivo do educando. Nessa perspectiva, é de fundamental importância tratar de metodologias e de gêneros textuais para desenvolver a leitura e a escrita, bem como a concepção que o educador tem a cerca desse aprendizado, em relação ao aspecto e a atuação social.

1.3 Uso das multimodalidades nas práticas de letramento em sala de aula

Este item constitui o fulcro de nossa prática, qual gerou tal investigação. Iniciemos pela multimodalidade, multisssemiose ou multiplicidade de linguagens que exigem multiletramentos, ou melhor, na esteira de Rojo exige, “capacidades e

práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (2012, p. 14). Em outras palavras: exige novos e múltiplos letramentos, novas práticas e habilidades: digital, visual, sonora.

Nas práticas sociais pós-modernas, os indivíduos estão cada vez mais sendo expostos à leitura de textos que misturam escrita, imagens e sons. Isso requer um trabalho efetivo com a multimodalidade, ou seja, um estudo que ultrapasse os limites do código linguístico e passe a considerar as diferentes modalidades semióticas como produtoras de sentido do texto.

Entretanto, a multimodalidade não é apenas a soma de linguagens, mas a interação entre linguagens diferentes em um mesmo texto. Além disso, não está direcionada apenas aos múltiplos modos de transmitir uma mensagem e/ou conhecimento por meio de imagens, músicas e filmes. Para Kress & Van Leeuwen (1996, p. 223), *apud* Ferraz (2011, p. 69), o texto multimodal é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico, ou seja, cada modalidade apresenta suas potencialidades, de acordo com os contextos culturais e sociais que envolvem a comunicação.

No mundo multimodal, em que a imagem tem sido um elemento constitutivo da representação da realidade social, só a leitura do texto verbal não é suficiente para a produção de sentidos. Segundo Rojo (2012, p. 16), o mundo contemporâneo é caracterizado pela multiplicidade cultural que se expressa e se comunica por meio de textos multissemióticos (impressos ou digitais), ou seja, textos que se constituem por meio de uma multiplicidade de linguagens (fotos, vídeos e gráficos, linguagem verbal oral ou escrita, sonoridades) que fazem significar estes textos.

Assim, como foi observado anteriormente, o ato de ler é uma atividade cognitiva e social, em que os sujeitos trabalham ativamente para construir o sentido. Esse sentido é dependente de uma série de fatores e, dentre eles, as tecnologias disponíveis.

Dias (2012, p. 42) afirma que a:

[...] sociedade passa por um processo de construção de novos paradigmas para se pensar o mundo. Desse modo, a reflexão sobre esses paradigmas e sobre os processos sociais de sua construção é crucial, e a temporalidade é, no meu entender, um elemento importante das mudanças sociais e mundiais que estamos vivendo, pois é pela velocidade das redes de

informação e comunicação que passam os interesses, os desejos, as relações dos sujeitos contemporâneos.

Então, é importante compreender como as mídias e tecnologias influenciam na vida das pessoas, pois por meio delas modificam-se ambientes de trabalho, de educação e a própria forma de se comunicar e pensar. Ocorrem também, transformações nas práticas discursivas, fazendo surgir novas formas de comunicação e, portanto, novos gêneros. Esses gêneros chamados de virtuais produzidos no ambiente eletrônico podem trazer implicações nas práticas de leitura e escrita.

As demandas da sociedade contemporânea impõem que escola amplie o acesso em sala de aula de textos que nela circulam e são abordados, democratizando as práticas e eventos de letramentos. Segundo Soares (1998, p. 72), “o letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”.

Assim, as linguagens multimodais são traços que constituem tanto o discurso oral quanto o escrito, influenciados diretamente pelo desenvolvimento tecnológico. Assim, na sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual.

Para Rojo (2009, p. 31), o multiletramento, a partir da compreensão e da produção de textos “não se restringe ao trato do verbal oral e escrito, mas à capacidade de colocar-se em relação às diversas modalidades de linguagens – oral, escrita, imagem, imagem em movimento, gráficos, infográficos etc. – para delas tirar sentido”.

Ainda segundo Rojo (2009), é na escola que se desenvolvem práticas que envolvam o multiletramento, para que os alunos sejam capazes de adquirir conhecimentos e competências para ler e interpretar qualquer tipo de texto. A educação é relevante diante das exigências atuais e futuras, para que assim, as pessoas possam participar ativamente na economia, cultura e política, em âmbitos local, nacional e global.

A partir da ampliação e diversificação de formas para se disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos, aumentam as possibilidades de leitura e escrita. O desenvolvimento de linguagens híbridas, ou seja, a junção da sonoridade, visualidade e discursividade verbal, traz para escola um grande desafio: inserir nas práticas letradas tradicionais, muito específicas, de repetição/reprodução, as maiores demandas cognitivas a partir da relação entre o texto verbal e os recursos visuais e sonoros.

Marcuschi (2006, p. 29) ressalta que: “a hibridização é a confluência de dois gêneros e este é o fato mais corriqueiro do dia a dia em que passamos de um gênero a outro ou até mesmo inserimos um no outro seja na fala ou na escrita”. Koch e Elias (2008, p. 114) sustentam que: “a hibridização ou a intertextualidade intergêneros é o fenômeno segundo o qual um gênero pode assumir a forma de outro gênero, tendo em vista o propósito de comunicação”.

Assim, as aulas de língua portuguesa, principalmente, precisam acompanhar as transformações do mundo contemporâneo, fazendo uso de gêneros textuais que estejam direcionados à perspectiva dos multiletramentos. Essa discussão traz para a escola a proposta de abertura para o ensino das múltiplas linguagens que se produziram na era digital e se encontram disseminadas em todas as sociedades.

Para Koch e Elias (2008, p. 07):

As teorias sociointeracionais reconhecem a existência de um sujeito planejador/organizador que, em sua inter-relação com outros sujeitos, vai construir um texto, sob a influência de uma complexa rede de fatores, entre os quais a especificidade da situação, o jogo de imagens recíprocas, as crenças, convicções, atitudes dos interactantes, os conhecimentos (supostamente) partilhados, as expectativas mútuas, as normas e convenções socioculturais. Isso significa que a construção do texto exige a realização de uma série de atividades cognitivo-discursivas que vão dotá-lo de certos elementos, propriedades ou marcas, os quais, em seu inter-relacionamento, serão responsáveis pela produção de sentidos.

O ato de ler articula diferentes modalidades de linguagem além da escrita, como a imagem (estática e em movimento), a fala e a música. Isso significa que promover um ensino em tal perspectiva requer o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever diversos tipos de textos, símbolos, artefatos, imagens.

De acordo com as orientações dos PCN quanto ao ensino dos gêneros:

É necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social (BRASIL, 1998, p. 23-4).

Portanto, em uma sociedade tecnológica, as linguagens interativas aplicadas à educação permitem ampliar as diferentes formas de abordar e entender diversos assuntos, proporcionando assim a aquisição de conhecimentos, competências e habilidades. Se o professor exercer seu papel, procurando informações e utilizando recursos disponíveis, refletirá sobre sua utilização com as novas ferramentas. É o que problematizamos na nossa prática.

No capítulo seguinte, abordamos os aspectos metodológicos e as condições de produção que envolvem a escola, o professor, o aluno e as estratégias metodológicas no desenvolvimento desta pesquisa.

Vamos lá, a leitura agora será menos árdua...

CAPÍTULO II

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: METODOLOGIA, GÊNERO TEXTUAL E SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Este capítulo é reservado para a apresentação dos procedimentos metodológicos e as condições de produção desta pesquisa, compreendendo a coleta dos textos e análise dos poemas produzidos pelos alunos “antes” e “depois” das práticas diferenciadas e o uso de multimodais.

2.1 Procedimentos metodológicos: sobre a aplicação das atividades que envolvam as multimodalidades

A metodologia utilizada neste trabalho é caracterizada pela pesquisa-ação de ordem qualitativa, realizada durante as aulas de Língua Portuguesa, no nono ano do período vespertino em uma escola pública do município de Anaurilândia / MS. A turma é formada por vinte e um alunos, residentes na zona urbana e rural (assentamentos). Essas atividades compreenderam imagens, vídeos, músicas, a partir do tema adolescência, propondo trabalhos de leitura, análise e produção textual do gênero poema.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Gressler (2003, p. 92), visa “à compreensão de uma realidade específica, ideográfica, cujos significados são vinculados a um dado contexto. Isto não a exime de contribuir para a produção do conhecimento”. E “a análise qualitativa dos dados, geralmente, dá-se ao longo de toda a investigação, por meio de teorizações progressivas, em um processo interativo com a coleta de dados” (GRESSLER, 2003, p. 95).

Dentre as formas de pesquisas qualitativas, a pesquisa-ação possui grandes possibilidades de aplicação, contribuindo em diversas áreas, como, por exemplo, a escolar. Barbier (2002) argumenta que a pesquisa-ação é uma forma de pesquisa na qual há uma ação deliberada de transformação da realidade, possuindo um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas

transformações. O autor afirma que na pesquisa-ação não se trabalha *sobre* os outros, mas sim *com* os outros.

Segundo Barbier (2002, p. 54):

A pesquisa-ação reconhece que o problema nasce, num contexto preciso, de um grupo em crise. O pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva.

Na pesquisa-ação, é criada uma situação de dinâmica social radicalmente diferente daquela da pesquisa tradicional. O processo, o mais simples possível, desenrola-se frequentemente num tempo relativamente curto, e os membros do grupo envolvido tornam-se íntimos colaboradores (BARBIER, 2002, p. 56).

Tal pesquisa-ação foi desenvolvida numa escola criada pelo Decreto Estadual/MT nº 693/64 e pertence à rede pública do estado de Mato Grosso do Sul, oferece ensino fundamental autorizado pela Resolução/SED nº 1678, de 01 de dezembro de 2003. Está localizada na região central do município de Anaurilândia, MS. Funciona em três períodos: matutino, vespertino e noturno, com um total de setecentos e quarenta e seis estudantes ativos. Alguns estudantes, sobretudo os do período noturno, trabalham no comércio local ou em prestações de serviços diversos.

A maior parte da comunidade escolar provém da zona urbana e uma minoria (35%) da zona rural. Os pais possuem nível de instrução básica, com ocupação de serviços diversos como operários, funcionários de frigoríficos, pescadores, funcionários municipais, usina de cana, trabalhadores rurais. Outros possuem ensino superior, formando a classe de professores, advogados, dentistas e outras profissões liberais. A escola enfrenta problemas com relação ao alto índice de reprovação, defasagem da idade em relação ao ano escolar e a evasão. Possui muitos estudantes carentes e alguns deles enfrentam clima familiar pouco estável, fazendo com que a escola adote uma postura que privilegia o diálogo e uma educação afetiva.

Para investigar como a utilização das linguagens multimodais e o diálogo entre elas podem favorecer o desenvolvimento da leitura e da escrita nas aulas de Língua Portuguesa, foi desenvolvida uma sequência didática que trabalhou o gênero textual poema. Nas produções dos alunos que constituíram o corpus para a análise, foi observado se os mesmos demonstram compreensão e adequação com relação à coesão, às estruturas e elementos textuais dos gêneros trabalhados, além da progressão temática.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)⁵, o ensino da língua é definido a partir do agrupamento dos gêneros por ciclos, considerando-se os diversos domínios sociais de comunicação, as capacidades de linguagem envolvidas na produção e a variedade de gêneros orais e escritos.

Para o estudo dos gêneros orais e escritos, os autores propõem o desenvolvimento de uma sequência didática. Trata-se de um conjunto de atividades pedagógicas sistematizadas, ligadas entre si, planejadas etapa por etapa, tendo como finalidade o domínio de determinado gênero oral ou escrito pelo aluno e o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem.

Para a realização dessa pesquisa, durante os três primeiros meses, foram desenvolvidas atividades envolvendo o gênero textual poema, mas sem a utilização das linguagens multimodais, no período de maio a junho de 2014. Após a explicação sobre o gênero, suas definições, características, leitura e análise textual, os alunos produziram poemas, a partir do tema “adolescência” trabalhado em sala de aula, conforme os conteúdos propostos pelo Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul (ESTADO, 2012) e pelo livro didático utilizado na escola⁶.

Essas primeiras atividades desenvolvidas constituíram os textos iniciais desta pesquisa, e foram utilizados posteriormente em uma análise comparativa com as produções que foram escritas, a partir da aplicação e desenvolvimento da sequência didática com o uso das práticas multimodais, no período de setembro a novembro de 2014⁷, com os mesmos alunos. Em um primeiro momento, foi

⁵ Trataremos mais detalhadamente de sequência didática no item 2.3.

⁶ Maiores detalhes estão descritos no item 2.3.1.

⁷ Maiores detalhes estão descritos no item 2.3.2.

observado se os alunos produzem o texto com coesão e coerência, com atenção e adequação às características do gênero trabalhado.

As produções dos alunos foram analisadas, no segundo momento, observando coesão e coerência, e se as práticas de leitura, produção e interpretação textual são desenvolvidas adequadamente, de forma significativa, a partir da utilização de recursos diferenciados, entre eles as multimodalidades, e o trabalho com as vivências particulares dos alunos, ou seja, a partir do seu cotidiano.

2.2 O gênero textual poema⁸ em integração com as linguagens multimodais

Os gêneros textuais foram criados para suprir a necessidade de se identificar o texto em todas as suas formas. A abordagem dos gêneros textuais em sua variedade em sala de aula reflete a própria multiplicidade e dinâmica da experiência humana, reconhecidos, explorados e valorizados por meio de atividades escolares de leitura e de escrita, de produção textual e de análise linguística. O gênero textual é, portanto, uma via privilegiada para alfabetizar e letrar.

O ambiente escolar é o lugar mais propício para que se conheçam as variedades textuais e os diversos gêneros existentes, pois é nesse lugar que o aluno se torna produtor e receptor de textos, devendo reconhecê-los e identificá-los corretamente. No espaço escolar, o gênero passa a ser não somente instrumento de comunicação, mas também objeto de ensino e de aprendizagem.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 99) partem da concepção de gênero como um meio de materialização das práticas de linguagem de uma comunidade. Como um “modelo comum”, os gêneros constituem-se como referências, fazem emergir regularidades de configuração e uso que geram horizontes de expectativa e já anunciam os papéis dos participantes desse ato comunicativo. Dessa forma, são considerados instrumentos de ensino altamente eficazes se associados a situações de comunicação.

⁸ Trabalhamos com o poema pela exigência do Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul, o que não impede que se recorra a outro gênero em paralelo com a multimodalidade.

Quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas. O objeto de trabalho sendo, pelo menos em parte, descrito e explicitado, torna-se acessível a todos nas práticas de linguagem e de aprendizagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 89).

Considerando-se os gêneros textuais formas verbais orais e escritas que resultam de enunciados produzidos em sociedade e, no âmbito do ensino e aprendizagem de português, são vias de acesso ao letramento, os autores propõem que no ensino, as atenções estejam voltadas para os textos que encontramos em nossa vida diária com padrões sócio-comunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas. Assim, a concepção de gênero diz respeito à forma, ao conteúdo, aos propósitos comunicativos e ao percurso social. O gênero textual reflete todo o processo social envolvido na comunicação que encerra.

Marcuschi (2006, p. 20-23) afirma que os gêneros são concebidos como fenômenos históricos profundamente ligados à vida social e cultural dos sujeitos. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades do dia a dia. Os gêneros textuais são flexíveis, dinâmicos e surgem a partir das necessidades dos homens, das atividades socioculturais e das inovações tecnológicas. Podem ser definidos, em outras palavras, por seus aspectos sociocomunicativos e funcionais, segundo os quais surgirá a pluralidade textual expressa nos diferentes gêneros, que advém da necessidade de o sujeito se expressar atendendo a objetivos específicos, visando a um público determinado e limitado por uma singular situação comunicativa.

Para Bronckart (1994, p.12), os gêneros constituem ações de linguagem que requerem do agente produtor uma série de decisões para cuja execução ele necessita ter competência; a primeira das decisões é a escolha que deve ser feita a partir do rol de gêneros existentes, ou seja, ele escolherá aquele que lhe parece adequado ao contexto e à intenção comunicativa; e a segunda é a aplicação que poderá acrescentar algo à forma destacada ou recriá-la.

Para isso, em relação às práticas didático-pedagógicas de Língua Portuguesa, é preciso considerar essa heterogeneidade de textos existentes em

nossa sociedade e levar em conta a necessidade de tornar nossos alunos leitores proficientes e produtores de textos.

O desafio proposto aos docentes pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998, p. 29), está em criar situações em sala de aula que levem aos alunos a apropriação desta diversidade textual, que não pode estar limitada ao que os livros didáticos trazem, mas sim que sejam promovidas atividades em que os alunos leiam os textos nos respectivos suportes em que foram publicados. Além de sua carga sociocultural, historicamente construída, os gêneros textuais servem como ferramenta essencial na socialização do aluno.

Como a produção de textos é um ato complexo, pois é uma atividade cognitiva e social, visto que pressupõe diversas decisões e processos cognitivos, relacionados às condições e ao contexto de produção dessa atividade, faz-se necessária uma ação pedagógica específica e sistemática em sala de aula. A frequência desse tipo de atividade é de fundamental importância para o desenvolvimento das capacidades necessárias para produzir textos, pois permite que, gradativamente, o aprendiz se aproprie de conhecimentos sobre os textos, compreendendo seu modo de funcionamento e aprendendo sua estrutura.

Mello (1995, p. 140-143) observa que o trabalho com o gênero textual poema é uma ótima opção para professores que se propõem a trabalhar com textos significativos visando à formação de alunos-leitores-críticos-reflexivos, visto que os autores deste gênero empenham-se em mostrar seu pensamento sobre o mundo, a cultura, o meio social e seus sentimentos no momento em que estão escrevendo. Porém, o uso da poesia em especial, requer preparo para uma prática pedagógica adequada, pois há diversos fatores na leitura que devem ser levados em consideração para consequentemente proporcionar o prazer pelo texto.

Os poemas, em especial, apresentam certa variação de sentidos, sugerindo, ainda hoje, ameaça aos alunos através de exercícios incoerentes propostos pela escola. Na verdade, o prazer trazido pela leitura de poemas é deixado de lado, dando lugar a elementos exteriores e acessórios, isto é, a leitura que deveria ser uma atividade centrada no significado mais amplo do texto, torna-se reprodutora e repetitiva. Assim, vale evidenciar a importância de uma prática voltada ao letramento literário (MELLO, 1995).

O poema para Megale (1975, p. 13) “é a concretização da expressão em verso” e é caracterizado pelo ritmo, a métrica, a cadência e a rima. Poesia, segundo o mesmo autor, “é a atmosfera de beleza da própria mensagem que cria uma realidade própria. Reveste-se de conteúdo altamente subjetivo e emotivo”.

A poesia é marcada pela presença de um sujeito lírico, um *eu* que não é o autor – como o narrador, no texto narrativo; não tem compromisso com a objetividade, nem com a representação do mundo exterior, “mas a essencialidade do poema consiste na ressonância que episódios ou circunstâncias suscitam na subjetividade que se expressa” (MELLO, 1995, p. 147). Assim, o tempo no texto lírico não ordena os fatos, por nem sempre corresponder aos estados da subjetividade. Pode realizar-se em prosa, como as espécies híbridas (poema em prosa, crônica lírica), mas predomina a sua forma em verso, “que é a sucessão de sílabas formadoras da unidade rítmica e melódica” (MELLO, 1995, p. 149). Além da subjetividade e do verso, também se pode elencar a musicalidade e a imagem como elementos constitutivos do poema.

Com relação às diferenças entre o poema tradicional e contemporâneo, pontua-se que durante a ascensão do movimento modernista, ocorreram muitas transformações na escrita de poemas, tais como: ausência de metrificação, emprego do verso livre, aproveitamento poético da linguagem cotidiana, emprego de palavras consideradas tradicionalmente não poéticas, pontuação e ritmo livres, desrespeito às normas gramaticais, ausência de limites entre o poético e o não poético, interesse pelo homem comum, pela ordem social, pelo cotidiano e abandono da concepção de arte como imitação (CEREJA E MAGALHÃES, 2009). É do lugar teórico dessa nova visão que concebemos a produção e a análise dos poemas.

Coelho (1991, p. 201) observa que entre a poesia tradicional e a contemporânea, “há uma diferença básica de intencionalidade: a primeira pretendia levar o seu destinatário a aprender algo para ser imitado depois; a segunda pretende levá-lo a descobrir algo à sua volta e a experimentar novas vivências”.

Antes da publicação dos PCN, grande parte dos livros didáticos apresentava apenas fragmentos de textos narrativos e poemas, com análises gramaticais e roteiros prontos para a realização das atividades. A leitura de poemas na sala de aula, por exemplo, era feita mecanicamente para o ensino das rimas, do número de estrofes, da métrica e dos versos, o que levava o aluno ao desinteresse por este

gênero textual (GEBARA, 2011, p. 25). Assim, quando o professor trabalha a leitura do poema, bem como dos demais textos, faz com que seus alunos sejam capazes de ler e produzir os diferentes gêneros textuais de forma mais espontânea e prazerosa.

Para a segunda fase do ensino fundamental, os PCN apresentam o poema na categoria de gênero literário escrito privilegiado para atividades de leitura e escuta e produção escrita. Ainda indica a necessidade de trabalhar a percepção das diferenças de conteúdo e forma entre gêneros diferentes ou o mesmo gênero em épocas diferentes. Mas não discrimina essas diferenças em relação ao poema (BRASIL, 1998).

De acordo com Cunha (1995, p. 121), “a poesia, fruto da sensibilidade, visa a sensibilidade do leitor, a emoção, a pura beleza. De todos os gêneros, deve ser o menos comprometido com aspectos morais ou instrutivos”. Ensinar poesia é trabalhar o texto como resposta a uma necessidade, a alguém (o leitor), a um tempo definido. A poesia dentro dessa concepção é um modo de viver o mundo (ver, sentir, experimentar e projetar) e cada composição poética reflete quem somos, o que pensamos, sentimos e buscamos.

Na sala de aula, a leitura de poesia precisa tornar-se um hábito, e se isso não acontece, se o aluno não for estimulado a ler, o professor rejeita essa leitura. Isso ocorre desde o início de sua formação enquanto educadores de Língua Materna. Podemos dizer que se o professor não tiver o hábito da leitura de poemas, se ele [...] não se sensibilizar com o poema, dificilmente ele conseguirá emocionar seus alunos [...]’ (CUNHA, 1995, p. 121).

As atuais demandas de leitura e escrita têm exigido dos leitores capacidades cada vez mais avançadas de letramento, por exemplo, atribuir sentidos a textos multimodais, quer sejam impressos ou digitais. A língua – falada ou escrita – não pode ser entendida senão ligada a outros modos de representação que participam da composição de um texto. De acordo com essas noções, os textos são construtos multimodais, sendo que a escrita é tão somente uma das modalidades de representação. Essas, por sua vez, são culturalmente determinadas e constantemente redefinidas no interior dos grupos sociais em que estão inseridas (BRASIL, 1998).

Os gêneros de fala e escrita são, de fato, multimodais: os gêneros da fala combinam a linguagem oral e a ação, num conjunto integrado. Sobre o ensino de leitura de um gênero multimodal como este, remetemo-nos a Dionísio (2005, p. 160), quando afirma que, na “sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual”. A autora ressalta que a multimodalidade é um traço constitutivo tanto do discurso oral como do escrito e que a escrita tem apresentado “cada vez mais arranjos não padrões” em função do desenvolvimento tecnológico, o que requer dos leitores modificações em seus modos habituais de ler.

A autora considera também que os gêneros orais e escritos se constituem em fenômenos multimodais, porque, quando falamos ou escrevemos um texto, usamos pelo menos dois modos de representação: “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc” (DIONÍSIO, 2005, p. 161-162).

2.3 Sequência didática como proposta de letramento

Muitos são os questionamentos sobre qual é a forma mais adequada para ensinar, porém, analisando os diferentes métodos de ensino, observa-se que a diversificação das metodologias proporciona resultados mais significativos durante os processos de ensino e aprendizagem, principalmente por meio do uso de recursos que auxiliem no desenvolvimento dessas práticas inovadoras. Uma dessas práticas pedagógicas diversificadas é conhecida como sequência de ensino/aprendizagem ou sequência didática. Segundo Zabala (1998, p. 18), sequência didática é:

[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos. Através da sequência didática é possível analisar as diferentes formas de intervenção e avaliar a pertinência de cada uma delas.

O autor observa que as sequências didáticas apresentam atividades planejadas para ensinar um conteúdo etapa por etapa e têm como objetivo principal a otimização dos processos de ensino e aprendizagem. Ensinar para o professor e aprender para o aluno significam desenvolver conhecimentos, e as sequências didáticas têm que envolver todos os tipos de conteúdos: factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais.

Para Rojo (2004, p. 97), uma sequência didática consiste em um conjunto de atividades escolares organizadas sistematicamente a partir de um gênero oral ou escrito. Esses textos orais ou escritos diferenciam-se uns dos outros porque são produzidos em condições diferentes, e a utilização da sequência didática tem como função primordial a facilitação do entendimento sobre esses gêneros, permitindo avaliar a pertinência ou não de cada uma das atividades e a necessidade de outras.

Para que os objetivos da produção de um gênero textual sejam cumpridos eficazmente, o professor tem de estar instrumentalizado acerca dos elementos que são realmente necessários para a formação do agente produtor, fazendo-o consciente de que não podemos escrever tal qual se fala. O agente que produz o texto, no caso o aluno, precisa ser capaz de reconhecer que o gênero desenvolvido se concretiza em condições e com finalidades específicas em determinadas situações de interação social.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) desenvolveram uma proposta que engloba aspectos relevantes na construção/ interiorização da escrita processual e exige não um trabalho maçante em volta do texto, mas um conjunto amplo de atividades que visem o texto como unidade de ensino e os gêneros textuais como objetos de ensino.

A sequência didática, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly e (2004, p. 95-128), fundamenta-se na ideia de que é possível ensinar a escrever um texto e a exprimir-se oralmente em situações públicas não escolares e escolares. Nesse sentido, faz-se necessário criar contextos de produção e efetuar atividades e exercícios diversificados e múltiplos, o que permitirá aos alunos a aquisição das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em diferentes situações de comunicação.

Assim, uma sequência didática tem a finalidade, precisamente, de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, de forma a permitir-lhe escrever ou falar de uma maneira mais adequada em uma dada situação de comunicação. Por isso, a utilização da sequência didática tem como função primordial a facilitação do entendimento sobre os gêneros textuais. Portanto, de acordo com Araújo (2013), não se trata apenas de uma forma de organizar a aula com o ensino de gêneros, mas é, na verdade, a condução metodológica de uma série de fundamentos teóricos sobre o processo de ensino aprendizagem.

A ideia central de uma SD, embora apresentada para o ensino de escrita, é a didatização de um gênero cuja produção é processualmente elaborada e deve ser empregada para o ensino de leitura e de análise linguística. O ensino de um gênero, seja escrito ou oral, implica na realização de procedimentos, atividades e exercícios sistemáticos que envolvem três componentes do ensino de língua: leitura, análise linguística e produção.

Um trabalho para o ensino de um gênero escrito, à luz do conceito de SD, deve prever: módulos para o reconhecimento e a compreensão das características temáticas e composicionais do gênero; módulos para o reconhecimento e apreensão das características estilísticas do gênero; módulos para produção do gênero, o que inclui a reescrita. Os primeiros módulos estariam a serviço da leitura, os módulos intermediários estariam a serviço da análise linguística e os últimos a serviço da produção do gênero. Todo esse arranjo deve levar em consideração, sempre, o que os alunos (não) sabem sobre o gênero e qual a função dele ao ser ensinado na escola.

Dessa forma, após uma apresentação da situação na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a primeira produção. Esta etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que devem desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão.

Os módulos, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para este domínio, pois os problemas colocados pelo

gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da produção final, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência.

Os gêneros textuais, segundo Marcuschi (2006, p.19), são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa, que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. Eles surgem situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem e caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais.

A organização dos gêneros textuais, de forma coerente e adequada ao seu destinatário, é pouco abordada em sala de aula, tendo em vista que os educadores não conseguem abrangê-los em sua totalidade, o que, por conseguinte, leva-os a uma abordagem reduzida dos chamados “tipos textuais”: dissertação, narração e descrição. Há, então, grande dificuldade de transmitir para os alunos o conceito e aplicabilidade dos gêneros textuais. Desse modo, o procedimento sequência didática é bastante propício, pois ajuda o docente a organizar, coerente e adequadamente, a utilização da língua em sua amplitude.

É preciso ter alguns conhecimentos sobre o gênero que se quer ensinar e conhecer bem o grau de aprendizagem que os alunos já têm desse gênero. Isso é necessário para que a sequência didática seja organizada de tal maneira que não fique nem muito fácil, o que desestimulará os alunos porque não encontrarão desafios, nem muito difícil, o que poderá desestimulá-los a iniciar o trabalho e envolver-se com as atividades (MARCUSCHI, 2006).

A escolha da sequência didática como ferramenta de ensino colabora com a aprendizagem dos alunos, pois permite o domínio de um gênero textual de forma gradual, passo a passo, facilitando a identificação das dificuldades da turma como um todo e dos alunos individualmente; além de trabalhar com a leitura, produção textual e oralidade (MARCUSCHI, 2006). Os conhecimentos sobre o gênero, as atividades de compreensão e produção textual criam uma aproximação aos gêneros estudados, mas que será ampliada na escrita de outros textos, produzidos com outros objetivos, em diferentes momentos.

Passamos a discorrer sobre a sequência didática (SD) desenvolvida no nono ano do ensino fundamental durante seis aulas, em que propomos a produção textual do gênero poema, a partir do tema “Adolescência”. Os objetivos da SD foram: 1) Desenvolver a prática da leitura, análise e produção textual com o uso das multimodalidades e diferentes gêneros textuais; e 2) Estudar e refletir sobre as transformações sofridas pelo indivíduo durante a adolescência, seus conflitos, curiosidades, sentimentos.

A SD desenvolvida contou com o uso das multimodalidades para o desenvolvimento das atividades propostas, seguindo as noções sobre letramentos múltiplos ou multiletramentos discutidas por Rojo (2012, p. 14)⁹. Além disso, os textos trabalhados para apresentar o tema, pertencem a diferentes gêneros textuais: texto escrito, música, documentário, blog, imagem, colocando os alunos em contato com um leque de possibilidades que contribuíram para a produção final do gênero textual poema.

Assim, de acordo com as propostas sobre SD discutidas pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Zabala (1998), e com o objetivo de desenvolver uma prática diferenciada em sala de aula quanto ao trabalho com leitura, análise e produção textual, foi desenvolvida uma sequência na esteira dos autores tratados aqui, porém com adaptações ao que preconiza os citados autores. Trata-se, portanto de uma proposta adaptada de SD.

2.3.1 Primeira fase: produção de poemas “antes” das tecnologias digitais

Na primeira fase da pesquisa, as atividades desenvolvidas estavam diretamente ligadas à metodologia tradicional de ensino, e contou com a apresentação oral do gênero poema realizada pela professora-pesquisadora, a partir do conteúdo disponível no livro didático adotado pela escola, em que se trabalham as noções de versificação, abordando questões referentes à estrutura (verso e estrofe), métrica e rima, além das diferenças entre os poemas tradicionais e contemporâneos¹⁰.

⁹ Conceito abordado no Capítulo I, item 1.3.

¹⁰ As atividades disponíveis no livro didático estão nos anexos.

Em seguida, os alunos fizeram a leitura e interpretação textual do poema “O bicho” de Manuel Bandeira¹¹, identificando oralmente, durante a leitura em voz alta feita pela professora, as características e os elementos estruturais do gênero trabalhado, pois o objetivo principal da atividade era a análise do tema, das questões abordadas sobre o poema: fome, miséria, animalização do ser humano e a relação com a situação atual da sociedade.

A ideia era reproduzir uma prática que enfatizasse a metodologia de ensino tradicional, baseada na reprodução do conteúdo do livro didático e o trabalho com o poema escolhido de forma descontextualizada, ou seja, sem um embasamento teórico sobre o tema discutido. Retomando, assim, um procedimento diário de alguns professores, o que não condiz com o recomendado pelos PCN's (1998), que apresentam a leitura e a produção de textos como a base para a formação do aluno, mostrando que a língua não é homogênea, mas um somatório de possibilidades condicionadas pelo uso e pela situação discursiva. Assim, o texto é visto como unidade de ensino e a diversidade de gêneros deve ser privilegiada na escola.

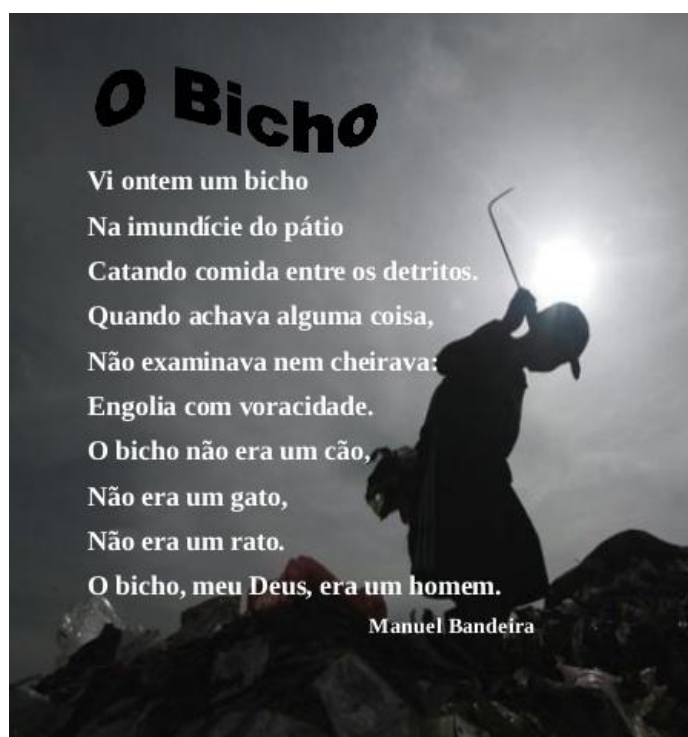


Figura 1 – Imagem representativa do poema “O bicho” de Manuel Bandeira. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/eliz71/interpretando-o-texto-o-bicho>. Acesso em 10 de jul. de 2015.

¹¹ Atividade disponível nos anexos, retirada do site: <http://brainly.com.br/tarefa/251882>.

A professora-pesquisadora realizou a correção oral das questões, motivando os alunos a lerem suas respostas para possíveis comentários e discussões a partir de abordagens semelhantes ou diferentes entre eles. Os alunos, em um primeiro momento, ficaram receosos e envergonhados, porém, aos poucos foram expondo suas opiniões e demonstrando compreensão sobre a problemática relatada no poema. Uma das dificuldades marcantes durante essa atividade foi a dúvida com relação ao termo “animalização”, item lexical que não fazia parte do vocabulário dos alunos. Foi recorrente nas respostas dos alunos a situação do trabalho infantil e as condições precárias de pessoas que, por dificuldades financeiras, precisam buscar alimento nos lixões.

No momento seguinte, a professora-pesquisadora solicitou aos alunos, que a partir dos conhecimentos discutidos em sala na aula anterior, produzissem um poema com o tema “Adolescência”, sem apresentar uma proposta específica na qual fossem dados os comandos necessários para a realização da atividade. Entre quatorze poemas produzidos nessa fase, identificada como (F1), cinco estão analisados no item 3.1, conforme os objetivos propostos. Os alunos foram identificados com a numeração de um a quatorze.

2.3.2 Segunda fase: produção de poemas “depois” da aplicação da sequência didática (SD) com o uso das práticas multimodais

A SD iniciou-se com uma nova apresentação sobre o gênero poema, por meio da exibição do vídeo “Poesia”, disponível no site *Youtube*. Em seguida, a professora-pesquisadora conversou com os alunos sobre os conceitos apresentados no vídeo e realizou a leitura de poemas diversos, disponíveis no livro didático adotado pela escola, para que os alunos pudessem se familiarizar com esse gênero textual.

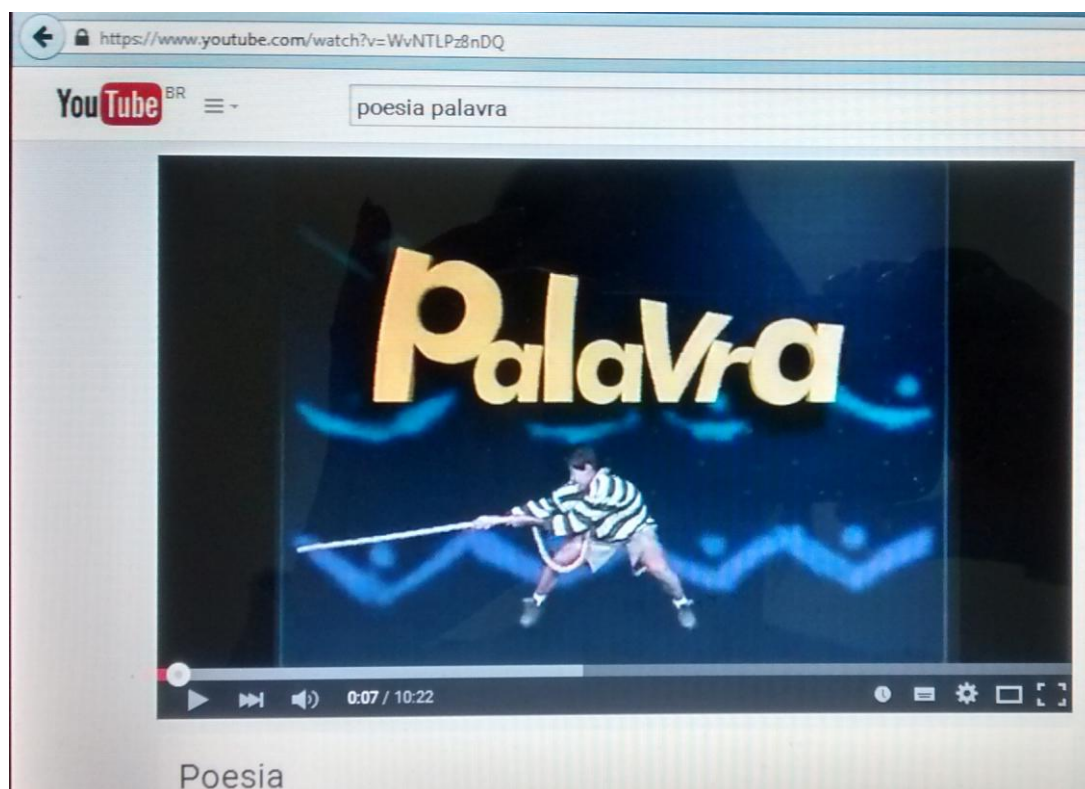


Figura 2 – Página do site Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WvNTLPz8nDQ>. Acesso em 10 de jul. de 2015.

Ao comparar os diversos poemas apresentados, os alunos perceberam as diferenças com relação à estrutura, métrica, rima, concluindo que nem sempre esse gênero textual segue um padrão específico. Após a exibição do vídeo, a professora-pesquisadora motivou uma breve discussão sobre o gênero textual trabalhado, pois o aprofundamento foi realizado na primeira fase da pesquisa. Então, esclareceu as dúvidas dos alunos, voltadas principalmente para a diferença entre os conceitos de poesia e poema.

No segundo momento da SD, fizemos a leitura em voz alta de trechos do livro “As vantagens de ser invisível” de Stephen Chbosky, discutindo com os alunos sobre o tema “Adolescência”, a partir dos conflitos vividos por Charlie, adolescente protagonista da obra e pelos demais personagens¹².

¹² É importante ressaltar que foi solicitada a compra de exemplares do livro com os recursos do PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola, porém, até a data do desenvolvimento da proposta, a verba não havia sido liberada para a aquisição das obras. Portanto, tivemos que trabalhar com algumas cópias.

“As vantagens de ser invisível” é o livro de estreia do roteirista norte-americano Stephen Chbosky, reúne as cartas de Charlie, um adolescente de quem pouco se sabe - a não ser pelo que ele conta ao amigo nessas correspondências -, que vive entre a apatia e o entusiasmo, tateando territórios inexplorados, encurralado entre o desejo de viver a própria vida e ao mesmo tempo fugir dela. As dificuldades do ambiente escolar, muitas vezes ameaçador, as descobertas dos primeiros encontros amorosos, os dramas familiares, as festas alucinantes e a eterna vontade de se sentir "infinito" ao lado dos amigos, são temas que enchem de alegria e angústia a cabeça do protagonista em fase de amadurecimento.

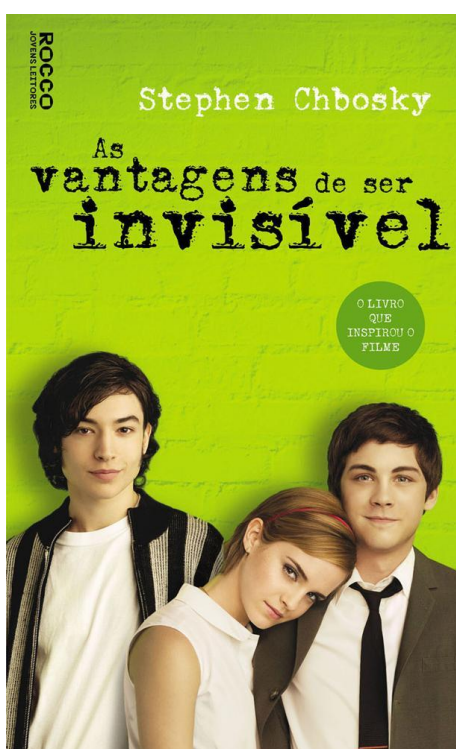


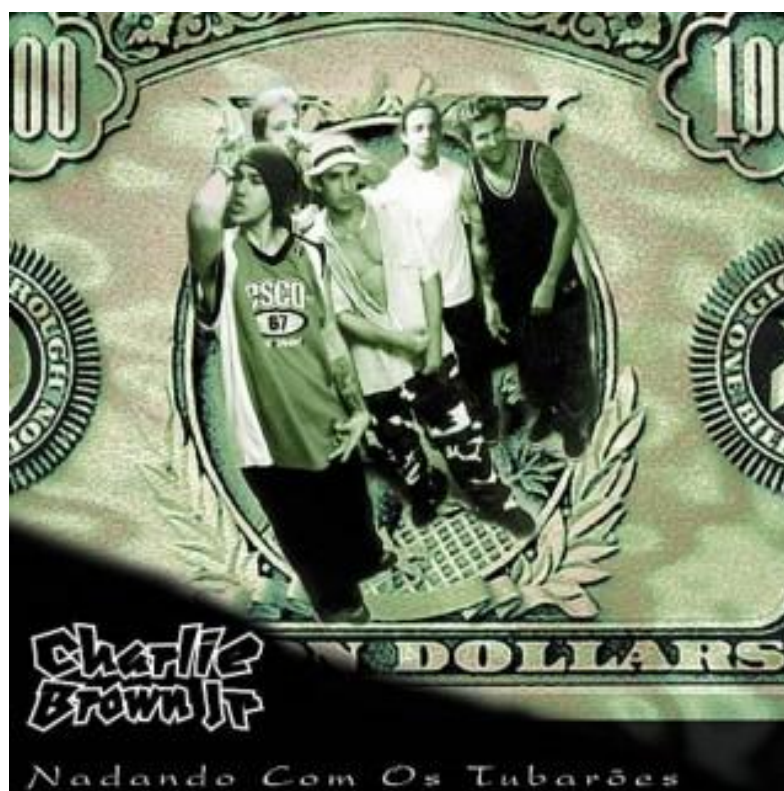
Figura 3 – Imagem da capa do livro “As vantagens de ser invisível” de Stephen Chbosky. Disponível em: <http://www.saraiva.com.br/as-vantagens-de-ser-invisivel-1977270.html>. Acesso em 10 de jul. de 2015.

A partir do trecho do livro escolhido pela professora-pesquisadora, foi possível questionar os alunos a respeito de suas percepções sobre: crise de identidade, crises familiares, rebeldia, namoro, sexo. As questões utilizadas para motivar o debate foram: Vocês se identificaram com Charlie?; Como uma pessoa

pode ser feliz ou triste ao mesmo tempo?; Qual a sua visão sobre suicídio?; Vocês namoram ou já namoraram?

Alguns alunos não participaram da discussão, talvez por vergonha ou falta de interesse, mas a maioria participou com entusiasmo. Comentaram que ser adolescente é muito difícil, que ninguém os entende, “um dia você está bem e no outro você está péssimo”, “às vezes dá vontade de sumir, de morrer”, declararam os alunos. Notamos aqui a presença da subjetividade, eles se vêem pelo que o outro pensa deles. Seus relatos mostram a fragilidade pela qual passa o adolescente.

No terceiro momento da SD, a atividade desenvolvida contou com o gênero textual música. Os alunos receberam a letra impressa da música “Não é sério” de Charlie Brown Jr¹³, e após escutarem a canção, a professora-pequisadora fez a leitura da letra, motivando os alunos a exporem suas percepções com relação ao assunto abordado na música, a questão da juventude e mais uma vez os seus conflitos com relação à família e à sociedade.



¹³ Letra da música disponível nos anexos.

Figura 4 – Imagem da capa do álbum “Nadando com os tubarões” da banda Charlie Brown Jr. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/charlie-brown-jr/discografia/nadando-com-os-tubaroos.html>. Acesso em 10 de jul. de 2015.

O assunto principal da música é a falta de espaço dos jovens na sociedade, pois a adolescência é encarada como a fase da rebeldia, das drogas e ninguém ouve os jovens, nem se importa com a opinião daqueles que futuramente serão os adultos desse país. A música traz uma forte crítica à maneira como a mídia retrata os jovens. Apresenta os problemas sociais do país, e mostra toda a força que o jovem tem e a sua importância. Por isso, incentiva, motiva, e influencia o jovem a fazer a mudança, afastando-se da ideia de ser apenas mais um adolescente qualquer, e sim o futuro do país.

Os alunos participaram ativamente do debate proposto, dizendo que se identificaram com a letra da música e, principalmente com o seguinte trecho: “O jovem no Brasil nunca é levado a sério”. Apesar de se reconhecerem, em determinados momentos como irresponsáveis, disseram ter consciência que o futuro do país está em suas mãos, e que precisam lutar pela sua transformação e buscar formas para diminuir os problemas sociais. O que transparece reflexão a partir de suas ideologias e consciência cidadã.

Após o debate, a professora-pesquisadora desenvolveu uma atividade de análise textual sobre a letra da música¹⁴, para melhor compreensão do tema. Os alunos responderam por escrito a sete perguntas, que abordavam questões críticas e ideológicas presentes na música, tais como: o jovem não ter credibilidade, a união entre os jovens, transformação, busca pelo conhecimento.

Nesse momento da SD, foi possível observar como os alunos se sentiram motivados, mesmo se tratando de uma música que fez parte de um álbum lançado em 2000. Porém, a banda Charlie Brown Jr., tem uma grande representatividade entre os adolescentes e jovens nos últimos tempos, e, por isso, causou euforia entre os alunos durante a atividade. Alguns deles comentaram: “Que legal!!! Charlie Brown Jr.!!! Não vai ser música de velho”, “Agora o bicho vai pegar, esses caras são demais”. No item 3.2, durante a análise dos poemas produzidos pelos alunos após o

¹⁴ Atividade disponível nos anexos.

desenvolvimento dessa SD, foram comentados os casos de intertextualidade implícita com a letra da música apresentada nesse momento.

No quarto momento, trabalhando com mais um gênero textual, a professora-pesquisadora apresentou a imagem disponível no blog da internet “Blogadão”, relacionada também ao tema “Adolescência”, a partir da qual os alunos fizeram uma análise, observando os diferentes comportamentos presentes na imagem.



Figura 5 – Imagem sobre adolescência do blog Blogadão. Disponível em: <http://www.blogadão.com/adolescencia-corpo-e-mente-em-transformacao/>. Acesso em 10 de jul. de 2015.

Os alunos puderam expressar suas opiniões com relação às drogas (lícitas ou ilícitas), vestimentas, participação em tribos ou gangues, depressão, rebeldia. E em vários momentos, citaram a família e a escola como instituições que tendem a censurá-los, a podar sua criatividade, sua vontade de se abrir e dar opinião diante das situações.

No quinto e penúltimo momento da SD, foi exibido o vídeo “Passagem”, disponível no site “Curta Doc”, trabalhando o gênero textual documentário. Este aborda a concepção do “ser” adolescente, a partir de uma exposição de suas ideias e percepções numa contextualização desta fase da vida, em um debate de

temáticas variadas que delineia o perfil adolescente da geração de bombardeio de informações e mudanças de moral e costumes. Traz questionamentos voltados aos adolescentes sobre: trabalho, carreira, sonhos, futuro, medos, religião, família, amor, sexo, homossexualidade, gravidez precoce e a própria fase da adolescência.

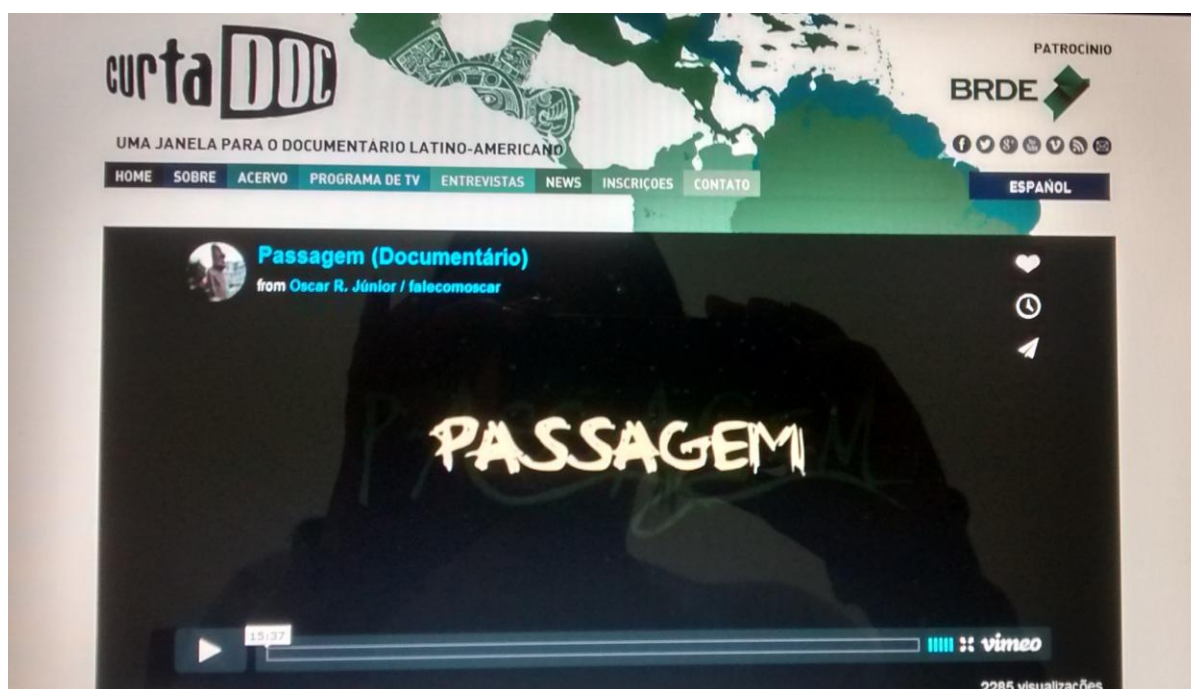


Figura 6 – Página do site Curta Doc. Disponível em: <http://curtadoc.tv/curta/comportamento/passagem-2/>. Acesso em 10 de jul. de 2015.

Após a exibição do documentário, a professora-pesquisadora motivou uma discussão sobre algumas das informações apresentadas, fazendo com que os alunos relacionassem as questões propostas aos adolescentes entrevistados com o seu cotidiano. Para isso, indagou os alunos sobre a própria adolescência e, além disso, levantou alguns pontos específicos: sexo, futuro, drogas. Ainda fizeram comentários como: “o sexo é uma consequência, mas não é o que mais incomoda”, “as drogas estão aí, usa quem quer” e “não sei o que quero fazer no futuro”. Abriu-se aqui uma lacuna em que o professor poderá aproveitar outro momento para discutir e aprofundar tais questões, ou buscar apoio de profissionais que tratem dos temas abordados.

No sexto e último momento da SD, enfim, fomos às produções dos poemas com o tema “Adolescência”. Os alunos foram orientados a colocar em prática os conhecimentos adquiridos sobre o gênero textual, e, além disso, as percepções que tiveram sobre o tema trabalhado. Ressaltamos, que as atividades desenvolvidas, ora relatadas, proporcionaram aos alunos uma variabilidade de recursos multimodais e de gêneros textuais, que serviram de suporte para o desenvolvimento do tema proposto e poderiam ter sido explorados para discutir outros temas e outros gêneros textuais. Foram produzidos dezenove poemas nessa fase, identificada como F2, e cinco foram analisados no item 3.2, conforme os objetivos apresentados. Os alunos foram identificados com a numeração de um a dezenove.

Nessa fase, a prática diferenciada e a aplicação das atividades contribuíram na produção dos poemas, pois dotou o aluno de ter o que dizer, conforme afirma Geraldi (1997), e que já foi observado no capítulo I, que para se salientar a relevância da leitura e da produção textual, é necessário apontar “o que dizer”, “para quê” e “para quem dizer”. Embora seja fundamental, é importante ressaltar que não foi apenas o uso das multimodalidades que influenciou maior produção e desenvoltura nas produções textuais, mas também, a prática diferenciada que vai além do método tradicional.

Após postular as condições de produção e os procedimentos metodológicos adotados, para possibilitar um melhor entendimento, interpretação e reflexão sobre os textos, passa-se enfim, para a análise no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

EM DISCUSSÃO: ENTRE O TRADICIONAL E PRÁTICAS DIFERENCIADAS

Neste capítulo foram analisados os poemas produzidos pelos alunos, a partir do tema “Adolescência”. Na primeira fase, que será tratada no item 3.1, os textos foram desenvolvidos pela abordagem tradicional. Na segunda fase, apresentada no item 3.2, foi aplicada uma sequência didática, na qual foram utilizadas as multimodalidades como suporte para o desenvolvimento do tema proposto. E no item 3.3, comentamos e refletimos sobre a proposta desenvolvida caracterizando a multiplicidade cultural dos textos multissemióticos, impressos ou digitais.

3.1 Produção Escrita de poemas pela abordagem tradicional

Principiamos pelo Texto do aluno (4), em que traz a discussão sobre a postura do adolescente nos dias atuais.

Poema 1

Adolescente

Os Adolescente de hoje
só pensa em sexo...
E temos que nos cuidar
Uma comunidade por causa de doença

Muito adolescente estão nas drogas
e estão todos morrendo.

A maioria das mortes hoje
é de adolescente.
Em acidente de moto, carro.
Por causa da bebida e do celular.

Muitos adolescente são briosos.
Porque são ladrões e drogados

(Aluno 4-F1)

Logo no início do poema (01), é possível perceber que o autor se distancia da caracterização que faz com relação à adolescência (“os adolescente”), e principalmente quando diz “muito adolescente”, utilizando o termo indefinido “muito”. Mas, em determinados momentos, inclui-se na argumentação desenvolvida, assim como em: “e temos que nos cuidar”.

Outra questão que aparece no poema é o tempo cronológico, marcado pelo advérbio “hoje”, que de acordo com Moura Neves (2000, p. 265), se refere a um momento ou período determinado da enunciação. O autor tem a intenção de relacionar os problemas apresentados a discussões cada vez mais marcantes na sociedade atual, tais como: doenças sexualmente transmissíveis, drogas, acidentes de trânsito ocasionados por bebida, celular e a criminalidade.

A conjunção “e” (estrofe 1, verso 3) introduz uma relação de causa-consequência e não de adição, pois o autor afirma que o adolescente precisa usar camisinha e se proteger de doenças, isso devido estar voltado para o sexo. A relação causa-consequência também aparece nas duas últimas estrofes: “Em acidente de moto, carro. Por causa da bebida e do celular” e “Muitos adolescente são presos. Porque são ladrões e drogados”, referindo-se aos resultados de atitudes impensadas entre os adolescentes.

Dessa forma, o poema mostra a visão da adolescência como uma fase problemática, generalizando esses problemas ao dizer que “Os adolescente de hoje só pensa em sexo” e “Muitos adolescente são presos porque são ladrões e drogados”. Com relação à sexualidade, a adolescência é a fase de descobertas, tanto do corpo, quanto dos sentimentos, desejos, trazendo um peso maior à questão do sexo. Além disso, a rebeldia considerada típica dessa faixa etária, além das transformações psicológicas e busca de uma identidade, traz à tona a proximidade com as drogas e possíveis atos criminosos.

Para enfatizar os pontos problemáticos abordados com relação à adolescência, utiliza uma linguagem categórica para construir a argumentação, talvez com o objetivo de alertar e conscientizar: “Muitos adolescente estão nas droga e estão todos morrendo” e “A maioria das mortes hoje e de adolescente”. O autor associa claramente o acesso dos adolescentes às drogas e à criminalidade, como situações que os levarão à morte.

O poema apresenta estrutura próxima da prosa, com argumentos não fundamentados e sem justificativas, talvez por dificuldades em desenvolver melhor a argumentação, devido à intencionalidade do autor-aluno ao tentar relacionar a adolescência com problemas sociais. O que não foi discutido, nem orientado antes da produção do texto.

Concluindo, houve uma tentativa de expor suas ideologias, comparar, porém nossos procedimentos metodológicos talvez não contribuíram para a constituição da subjetividade do aluno.

Passemos ao poema “Ser adolescente”.

Poema 2

Ser adolescente é ter uma vida
divertida, legal com muitos
amigos e ter a felicidade de viver...

Ser adolescente é não se
preocupar muito com as
coisas, por isso várias vezes
os adolescentes cometem muitas
bobagens.

Ser adolescente é não ter
responsabilidade, mas mesmo
assim muitos ainda não obedecem
seus pais, e acabam estragando
suas vidas.

Ser adolescente é ter o prazer
que a vida nos oferece de
viver do modo que agente acha certo.

Ser adolescente é isso
é causar inveja e
ajudar quem precisa
tendo uma vida boa.

Na escrita do poema (02), observa-se que o aluno pretende escrever no gênero poema, porém, usa a tipologia dissertativa, sua estrutura e a utilização da vírgula no meio de alguns versos interferem na musicalidade, que na maioria das vezes, faz parte da composição de um poema. (MELLO, 1995); (CEREJA; MAGALHÃES, 2009).

O autor argumenta apresentando as vantagens e desvantagens com relação à adolescência. Cita que ser adolescente é ter uma vida “divertida”, “legal”, “com muitos amigos” e “felicidade”, mas também apresenta o lado ruim de cometer atos impensados e até infracionais por ser desobediente e estragar a vida. Dessa forma, constrói a progressão textual do poema, que segundo Koch (2003, p. 121), “diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto [...], diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmático-discursivas, à medida que faz o texto progredir”.

A repetição do verbo “ser” em todas as estrofes fazem referência a um estado atual do adolescente, como se vê ou deveria ser, portanto, é um verbo não dinâmico, de acordo com Moura Neves (2000, p. 26), já que não introduz uma ação.

Na primeira estrofe, o uso da conjunção “e” estabelece a relação de adição (MOURA NEVES, 2009, p. 739), pois acrescenta uma informação à expressão “ser adolescente”. Já na terceira estrofe, a mesma conjunção é utilizada estabelecendo a relação de causa-consequência (MOURA NEVES, 2009, p. 740): aqueles que não obedecem acabam estragando sua vida.

Na segunda estrofe utilizam-se os termos “adolescente” e “adolescentes”, sem focar no processo de referenciação, ou seja, a substituição do segundo uso por um pronome, ou ocultá-lo, pois não há necessidade de utilização do mesmo. Porém, como já foi citado, a repetição de palavras “constitui muitas vezes, um recurso retórico, desempenhando funções didáticas, argumentativas, enfáticas, etc” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 22).

Ainda na segunda estrofe, a utilização da locução adverbial “por isso” constitui uma relação de causa, visto que os adolescentes não se preocupam, e assim, “cometem burradas”. Essa relação causal, analisada por Moura Neves (2000, p. 804), “diz respeito à conexão causa-consequência ou causa-efeito”.

Já na terceira estrofe, a palavra “muitos” é usada retomando o termo “adolescentes”, presente na segunda estrofe. Essa estratégia de referenciação é definida por Koch e Elias (2008, p. 136) como uma relação correferencial “geralmente constituída por expressões nominais definidas, indefinidas e pronomes interpretados referencialmente sem que lhes corresponda um antecedente (ou subsequente) explícito no texto”.

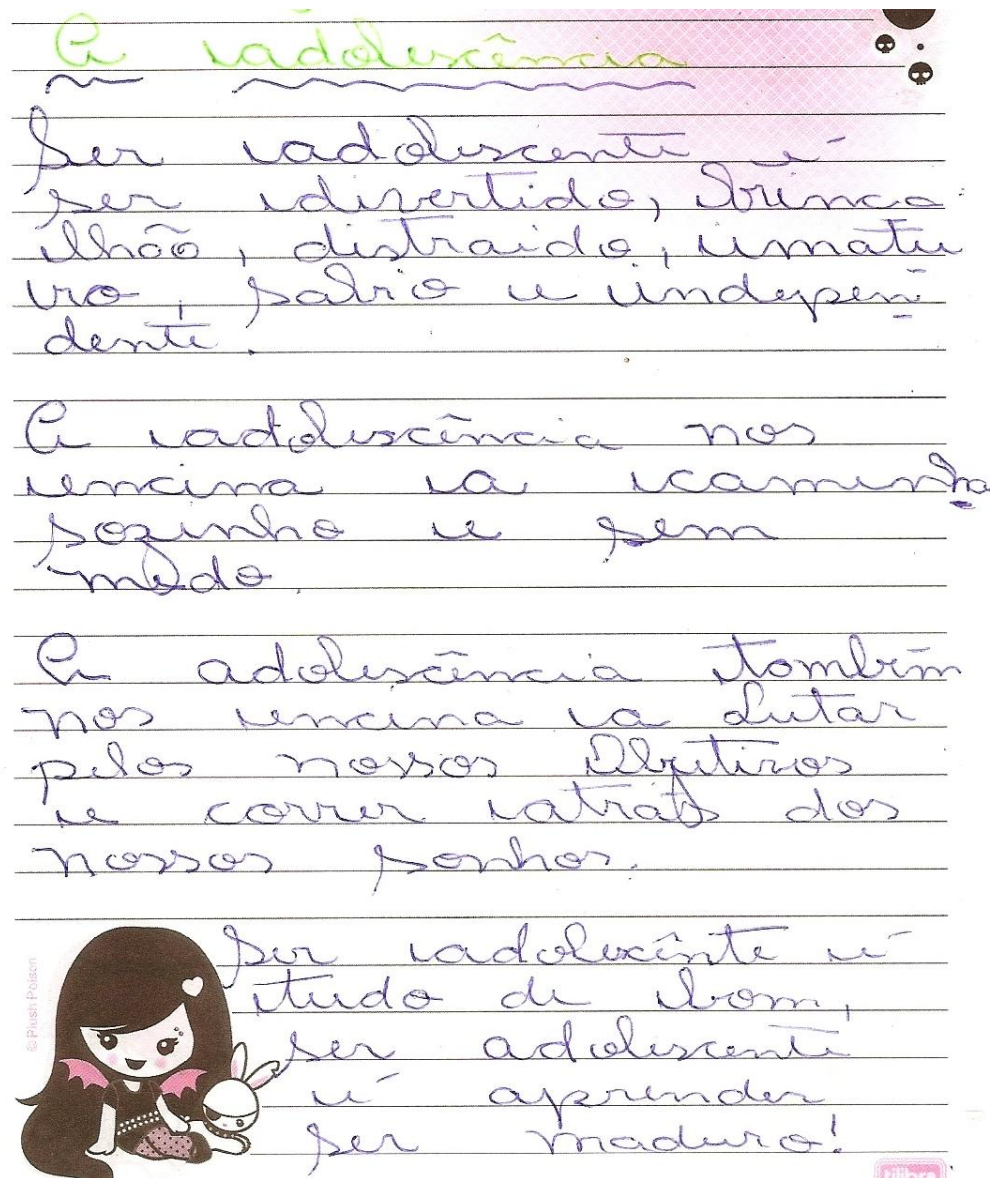
Na quarta estrofe, o uso da conjunção “que” estabelece a união de orações, completando-lhes o sentido. Portanto, funciona como um conectivo para a introdução de uma oração que funcionará como complemento verbal, ou seja, uma oração substantiva.

Na quinta e última estrofe, o uso do termo “isso” encapsula tudo que foi dito antes e o conteúdo que posteriormente será apresentado: “é causar inveja é ajudar quem precisa tendo uma vida boa”. Como afirma Cavalcante (2013, p. 126), o uso dos pronomes demonstrativos ‘isto’ e ‘isso’ serve para encapsular porções textuais.

Esse poema demonstra também que o aluno, utilizando pronomes como “agente” e “nos”, se inclui como adolescente que enfrenta toda a problemática citada. Ao final, ao citar a questão de “causar inveja”, marca no seu texto princípios de sua ideologia, ou seja, suas percepções com relação ao adolescente, à sociedade e ao mundo.

Passemos ao poema (3).

Poema 3



(Aluno 3-F1)

No poema (03) é possível observar o uso de palavras simples e versos curtos, sem muitas preocupações formais. Os versos não foram bem divididos, necessitando de interrupções em momentos que poderiam ter continuidade, como por exemplo, em “A adolescência nos...” (verso 1, estrofe 2), o que aproxima do poema contemporâneo discutido por Cereja; Magalhães (2009).

O autor realiza a progressão temática do texto definindo “ser adolescente” por meio de referentes qualificativos: divertido, brincalhão, distraído, imaturo, sábio e independente. Assim, dá continuidade ao sentido do texto a partir de elementos que

caracterizam o ser descrito, porém, sem retomá-los nas estrofes seguintes. Como no poema (02), há repetição do verbo “ser”, justamente com a intenção de definir, de maneira objetiva, a faixa etária descrita.

Na segunda estrofe é possível perceber a presença da ideologia defendida pela mídia, na qual o adolescente “caminha sozinho e sem medo”, ou seja, é forte, não conta com a ajuda dos outros e é capaz de enfrentar os obstáculos da vida sem ter receios.

Nas quatro estrofes, a progressão referencial é feita pela presença dos termos “adolescente” e “adolescência”, fazendo com que o texto apresente muitas repetições, enquanto poderiam ser substituídos por outras designações, tais como pronomes ou até mesmo outros substantivos. Segundo Marcuschi (1992, p. 32), espera-se que a repetição seja produzida para atender a uma necessidade de manutenção, sequenciação e progressão da informação desenvolvida na superfície do texto.

Há também no poema estereótipos já rotulados para o adolescente, tais como: distraído, imaturo, aprender a ser maduro. O que demonstra que a adolescência ainda é vista com percepções generalizadas, quer dizer, todos apresentam essas características por elas serem comuns nessa fase.

Talvez o autor-aluno compreende de que seu texto será lido por outros, assim, para enfatizar as percepções generalizadas que apresenta, usa em alguns trechos do poema citações em estilo de clichê, ou seja, frases prontas e de uso comum no dia a dia: “lutar pelos nossos objetivos e correr atrás dos nossos sonhos”, o que não constitui uma informação nova. Então, as perspectivas na adolescência acabam resumindo-se em alcançar os objetivos e vencer na vida, mesmo diante dos erros considerados típicos dessa fase.

Na última estrofe, a enunciado “Ser adolescente é tudo de bom”, funciona como um fechamento para o poema, sintetizando ou encapsulando tudo aquilo que foi citado anteriormente. A conclusão para a argumentação proposta nas estrofes anteriores, mas que retoma de maneira pouco fundamentada o que foi apresentado no texto.

Vejamos , a seguir, o poema (4), “Adolescência”.

Poema 4

Tema: Adolescência

Adolescência, adolescência;
 tem que ter paciência;
 adolescente, adolescente;
 tem que ser paciente.

Adolescente sempre na rua quer estar;
 coitado dos pais que têm que aturar;
 Adolescente alguns são mimados outros exagerados,
 com eles tem que ter muitos cuidados.

Alguns saem para namorar;
 outros só pensam em estudar;
 mas na verdade só pensam em se formar;
 com decisões pra lá de se aventurar.

(Aluno 2-F1)

No poema (04), o uso das rimas, tais como: “adolescência” e “paciência”, “adolescente e paciente”, “estar e aturar”; e as repetições das palavras: “adolescência, adolescência”, “adolescente, adolescente”, traz musicalidade ao poema, o que contempla as palavras de Megale (1975) sobre as características do poema. Observou-se em sala de aula que no momento da escrita, esse aluno enfatiza o uso desse recurso estilístico, cantando durante a escrita.

Na segunda e na terceira estrofes, os pronomes “alguns”, “outros” e “eles” têm como referente o termo “adolescente”, constituindo também anáforas indiretas. Cavalcante (2013, p. 98) define referente como “um objeto, uma entidade, uma representação construída a partir do texto e percebida, na maioria das vezes, a partir do uso de expressões referenciais”.

Na terceira estrofe, a conjunção “mas”, a partir das reflexões de Moura Neves (2000, p. 755), marca uma relação de desigualdade. “A desigualdade é utilizada para a organização da informação e para a estruturação da argumentação” (p. 757). No caso do texto essa conjunção é utilizada para demonstrar uma oposição entre aqueles que só pensam em namorar ou estudar, e que na verdade só querem se formar.

O conteúdo abordado no poema traz questões que apresentam as diferenças entre os adolescentes, comparando suas características: mimados ou exagerados; namorar ou estudar; formar ou aventurar, trazendo à tona a questão da ideologia e da fantasia específica da adolescência com relação à aventura.

Antunes (2010, p. 69), observa que “no texto, tudo precisa estar em convergência; tudo precisa estar encadeado”, e “a repetição de palavras é um recurso textual e discursivamente funcional, que não acontece por acaso e aleatoriamente” (p. 122). Porém, esse poema tende a ser cíclico, com pouca ou nenhuma progressão temática e tópica, apresentando repetições nominais (adolescente, adolescência, paciência, paciente) e pronominais (alguns, eles, outros) e preocupação com rimas, que interfere na fundamentação do tema e na construção da argumentação.

Analisamos o último dessa etapa, intitulado “Jovem”.

Poema 5

Poema: Jovens

Os jovens de hoje
são muito diferente
de antigamente, eles
só querem curtidas!

Antigamente eles nem
saíam direito só ficaram
dentro de casa cuidando dos
irmãos, ou outra coisa.

Isso que poucos são
diferente que estudam
direito pesam no futuro
de amanhã ou depois...

tem muitos jovens que
vivem sem a mãe
e o pai, eles vive na
rua, sem estudar, sem trabalhar
e etc...

Muitos jovens se chegando,
bebendo, acabando com
a vida com essas porcaria

(Aluno 5-F1)

O poema (05) apresenta comparações entre os jovens de antigamente e os de hoje. Nas três primeiras estrofes aparecem indicadores temporais (hoje,

antigamente, amanhã, depois), que para Cavalcante et al. (2014, p. 91) tomam por referência o momento em que se encontra o locutor. Então, no poema, indicam a intenção do autor em enfatizar a transformação dos comportamentos dos jovens com o passar do tempo.

O autor, ao discutir a questão do posicionamento juvenil no passado, mostra a diferença na estrutura familiar com relação à educação e à cultura. Na segunda estrofe diz que “Antigamente eles nem saiam direito so ficavam dentro de casa cuidando dos irmãos, ou outra coisa”, isso demonstra que o papel do jovem antigamente estava relacionado à ajuda familiar. Porém, o autor não dá continuidade à discussão e finaliza com “ou outra coisa”, talvez por falta de argumentação e conhecimento lexical para desenvolver a questão abordada.

O uso do termo “etc” na quarta estrofe demonstra também essa ausência de argumentação para continuar o verso, o que interfere na progressão temática. Os argumentos apresentados pelo autor ficam incompletos, pois as justificativas não estão bem fundamentadas satisfatoriamente.

Assim como o poema (01), faz também uma relação entre problemas sociais e a adolescência. Discute questões vinculadas a desestrutura familiar: “tem muitos jovens que vivem sem a mãe e o pai, eles vive na rua, sem estudar, sem trabalhar”, além das drogas e bebidas alcoólicas: “Muitos jovens se drogando, bebendo, acabando com a vida com essas porcarias”. Temas amplos e relevantes que envolvem a estrutura familiar e a exclusão social, que merecem discussões mais prolongadas.

Em dois momentos do poema: estrofe 1, verso 4 e estrofe 3, verso 1 aparecem o elemento lexical “só”, com sentidos aparentemente diferentes. O primeiro tem função adverbial, ressaltando que os jovens de hoje querem “apenas” curtidão. Já o segundo apresenta, em uma leitura inicial, uma relação adversativa com as estrofes anteriores, porém, parece somente confirmar o que já foi dito.

O autor repete o elemento lexical: “jovens” em três estrofes, construindo a referência por meio dos pronomes “eles”, “muitos” e “outros”. Dessa forma, recategoriza o primeiro termo citado, mas ainda utiliza muitas repetições, que poderiam ser substituídas por outros elementos.

Cavalcante et al. (2014, p. 112) define “a argumentação como uma troca de ideias que o sujeito utiliza para defender um ponto de vista, com argumentos fundamentados e/ou com fins manipulatórios”. Assim, esse poema, atende a intenção do autor em desenvolver a argumentação sem se preocupar com a estrutura do poema, aproxima-se da prosa e tenta justificar a comparação inicial entre os jovens de antigamente e os de hoje.

Os demais poemas produzidos durante essa fase apresentam muitas repetições, mas também, com ocorrências de expressões referenciais que contribuíram na construção da coesão dos textos. O tema foi desenvolvido com coerência, entretanto, os argumentos apareceram de forma descontextualizada. Alguns alunos-autores escreveram seus poemas em estrutura de prosa.

Compete agora, alertar o leitor que os poemas analisados no item a seguir foram produzidos durante a segunda fase desta pesquisa, com a aplicação da sequência didática com uso das práticas multimodais.

3.2 Produção Escrita de poemas com o apoio de práticas diferenciadas

Lembramos que os recursos tecnológicos usados foram: o vídeo “Poesia”, o livro “As vantagens de ser invisível” de Stephen Chbosky, o gênero textual música “Não é sério” da banda Charlie Brown Jr., a imagem disponível em um Blog e o documentário “Passagem”.

Poema 6

Adolescente

O adolescente é inteligente
 Nós não cuido de quê
 O adolescente não vive
 no passado nem no futuro

E sim no presente
 O adolescente quis falar
 Nós ninguém quis escutar
 Eu sei como é difícil

É difícil acreditar
 Nós não quer mudar
 O adolescente ~~não~~ ^{vou} se ~~se~~ revoltar
 Com o Brasil que não quer mudar

(Aluno 1-F2)

No poema (06) é possível perceber a intenção do autor em empregar a rima, com o objetivo de seguir uma estrutura poética: “inteligente, gente e presente”, “falar, escutar, acreditar, revoltar e mudar”, o que contribui para a escala argumentativa do texto. Ducrot (1989, p. 25), ao falar sobre a escala argumentativa, parte do pressuposto de que muitos atos de enunciação têm função argumentativa, isto é, visam levar o destinatário a certa conclusão. Nesse poema, ela é construída a partir de dois pontos principais, a rebeldia e a crítica, pois o leitor tende a concluir que a situação de revolta do adolescente está relacionada à necessidade de se expressar, mas não encontrar quem dê ouvidos a sua fala.

Nos dois últimos versos da primeira estrofe, a ideia de tempo é marcada pelos dêiticos de tempo “passado e futuro”, que serão complementados a partir da

locução conjuntiva “e sim” (estrofe 2, verso 1), com o sentido de adversidade, ou seja, contrariedade. O aluno-autor afirma que o adolescente não se preocupa com o passado e nem o futuro, mas sim com a sua situação atual, ou seja, como está hoje, pois pela presença do eu, representa marcas do que viveu antes e de como irá se comportar posteriormente.

Na segunda estrofe, observa-se a intertextualidade implícita de um texto-fonte, nesse caso a música “Não é sério” da banda Charlie Brown Jr.¹⁵, utilizada como uma das ferramentas multimodais durante o desenvolvimento da sequência didática na segunda fase desta pesquisa. Tanto o compositor da música como o autor do poema levanta a questão do adolescente/jovem não ter voz diante da sociedade, não ser levado a sério, devido a sua rebeldia: “O adolecete quis falar / Mas ninguém quis escutar”. Nesse caso, o aluno-autor do poema faz uso da intertextualidade implícita como o objetivo de, segundo Koch (2007, p. 30), seguir a orientação argumentativa do texto-fonte, sem qualquer menção explícita.

O uso da conjunção “mas” (estrofe 2, verso 3), marca a situação de contrariedade entre os verbos “falar” e “escutar”. O adolescente quer se expressar, quer dar sua opinião, entretanto, as outras pessoas duvidam e se recusam a ouvir o que ele tem a dizer, suas dúvidas, anseios, ideias.

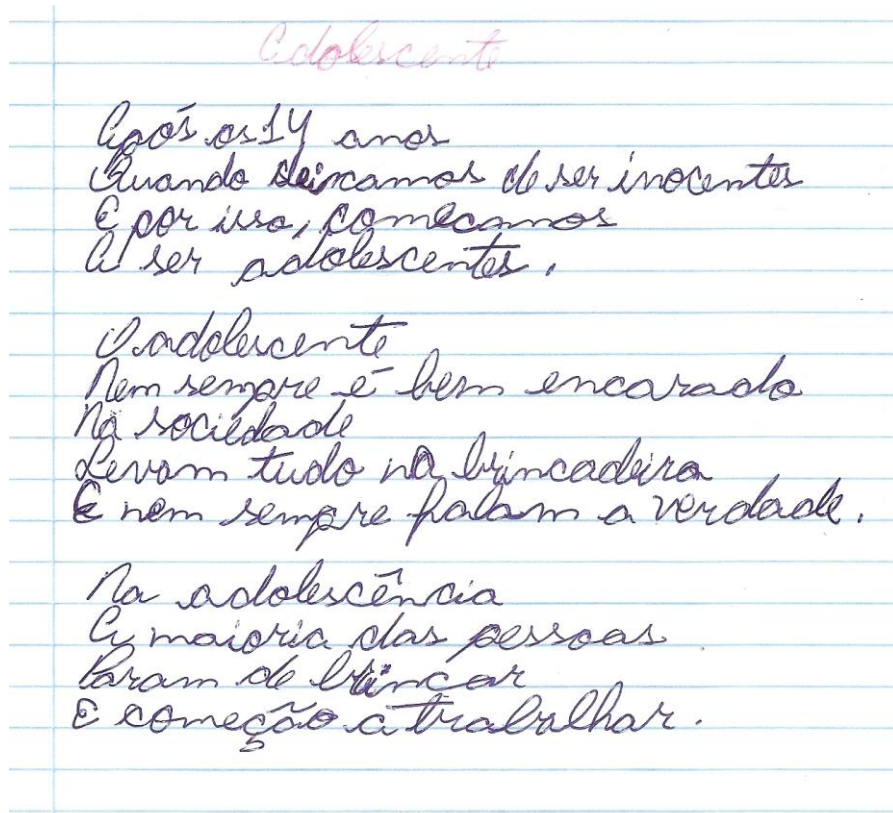
A intertextualidade implícita (KOCH, 2007) a partir da música já citada aparece também na última estrofe, quando o aluno-autor afirma que mesmo sendo difícil de acreditar, o país irá mudar a partir da revolta dos adolescentes com relação a atual situação. A questão da rebeldia foi ressaltada como uma forma de criticar os problemas da sociedade e buscar uma solução na juventude.

Observa-se que a progressão temática do poema foi desenvolvida a partir de uma fundamentação baseada em ideologias que se relacionam diretamente com o tema principal, a adolescência. As conjunções, os verbos e os dêiticos de tempo foram os itens linguísticos que contribuíram para o encadeamento do tema, confirmando que o adolescente busca credibilidade, para assim usar sua rebeldia na luta pelos seus direitos e na defesa de suas opiniões.

¹⁵ Trecho da música: “Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério / O jovem no Brasil nunca é levado a sério / Sempre quis falar / Nunca tive chance”. Disponível no site: <http://www.vagalume.com.br/charlie-brown-jr/nao-e-serio.html>. Acesso em: 15 jun. 2015, às 14h06.

Observemos, a seguir, o poema (7), “Adolescente”.

Poema 7



(Aluno 2-F2)

O poema (07) segue a estrutura de um texto dissertativo-argumentativo, apresentando introdução, desenvolvimento e conclusão. Na primeira estrofe o autor introduz o tema abordado: a adolescência, fase da vida na qual a criança abandona a inocência e passa a assumir responsabilidades. Nesse caso, a intertextualidade implícita (KOCH, 2007), assim como no poema (06), também se faz presente, mas nesse caso o texto-fonte é o vídeo do documentário “Passagem”, também trabalhado durante o desenvolvimento da sequência didática, e que trata justamente dessa mudança de fase e transformação na vida do ser humano.

A conjunção “por isso”, que aparece na primeira estrofe, estabelece uma relação de conclusão, ressaltando o fato de o sujeito deixar a inocência típica da infância para iniciar uma nova fase, a adolescência.

Na segunda estrofe observam-se trechos que retomam a questão da falta de credibilidade direcionada ao adolescente, trabalhada na música “Não é sério”: “O adolescente / Nem sempre é bem encarado / Na sociedade”, e que está presente também no poema (06). O aluno-autor justifica essa situação, introduzindo por meio da conjunção “e”, uma justificativa para o problema: “Levam tudo na brincadeira / E nem sempre falam a verdade”, o que estabelece, segundo Mouras Neves (2000, p. 740), uma relação de causa-consequência.

Na terceira e última estrofe, o aluno-autor retoma a introdução feita na primeira, quando diz que ao entrar na adolescência as pessoas deixam a fase da brincadeira e passam a assumir responsabilidades: “E começam a trabalhar” (verso 4). Nessa estrofe, o aluno-autor faz o fechamento da argumentação, que foi construída a partir de elementos que relacionavam a mudança de fase própria da adolescência ao abandono da infância e início da vida adulta, ou seja, a transformação de pensamentos e sentimentos que ocorrem no sujeito quando se dão conta de que não são mais crianças e precisam assumir determinadas responsabilidades e apresentar outros tipos de comportamento.

O Poema (8), seguinte, trata da questão da prevenção da saúde, vejamos:

Poema 8

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB	
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	--

Adolescência

Adolescência uma fase especial.
 Adolescência tem que ter prevenção,
 para evitar as doenças.
 e a camisinha usar na relação.

Adolescente gosta de sonhar;
 E as coisas alcançar
 Para muitas coisas fazer
 e transformar o mundo melhor ~~de~~ (A) para
 viver.

Ensinando o amigo
 a prevenção
 falando das consequências
 para tomar atenção
 com cuidar da própria vida
 e gostar da distribuição.

(Aluno 3-F2)

Assim como no poema (05), o aluno-autor inicia seu texto abordando o assunto "sexo" a partir da necessidade de conscientização do adolescente, principalmente sobre o uso de preservativo durante a relação sexual. No primeiro verso da primeira estrofe, afirma que a adolescência é uma fase especial, por isso o adolescente precisa se prevenir e não desperdiçar momentos únicos em sua vida, ideologia essa imposta pela sociedade.

A repetição do item linguístico "adolescência" na primeira estrofe foi um recurso utilizado pelo aluno-autor para, de acordo com Antunes (2010, p. 22),

“reiterar uma referência e, assim, marcar a unidade semântica do texto, para produzir um efeito de ênfase, de reforço [...]”. Portanto, o elemento aparece para estabelecer a relação entre os dois primeiros versos.

Na segunda estrofe, quando o aluno-autor afirma que o “adolescente gosta de sonhar” (verso 1), há presença de intertextualidade, mais uma vez implícita (KOCH, 2007), a partir do vídeo “Passagem”, que traz o questionamento: Qual é o seu sonho? No poema, o ato de sonhar vincula-se ao desejo de atingir os objetivos, e assim seguir a vida: “E as coisas alcançar / Para muitas coisas fazer” (versos 2 e 3). Quando o ser humano atinge seus objetivos, constrói uma espécie de alicerce para assim, seguir a vida.

Os dois últimos versos da segunda estrofe: “e transformar o mundo melhor para / viver”, traz a ideologia do adolescente em, a partir da realização de seus sonhos, lutar pela transformação da sociedade, buscando o mundo “ideal”. Observa-se também, com o uso do advérbio “melhor”, a crítica à situação atual da sociedade, que é considerada inadequada para se viver. O mundo considerado “ideal” estaria longe dos problemas sociais, com a participação ativa da humanidade em favor do bem comum.

Nas três estrofes do poema encontramos a preposição “para”, que estabelece a coesão no poema por meio da relação de finalidade, ou seja, justificar uma ação anteriormente citada; “para evitar as doenças”, “para muitas coisas fazer” e “para tomar atenção”.

Na escrita da última estrofe, além de questões relacionadas à amizade, aos bons conselhos e à conscientização, percebe-se a dicotomia entre prevenção e destruição, ou seja, a necessidade de se afastar daquilo que destrói a vida do adolescente, por meio da atenção e do cuidado. A conjunção “e” presente no último verso é responsável por estabelecer essa relação de causa e consequência, construída pelo aluno-autor.

Por fim, a progressão temática e a coerência (ANTUNES, 2010) nesse poema foram construídas a partir das repetições, do uso conjunções, do grande número de verbos: “ter”, “evitar”, “usar”, “gostar”, “alcançar”, “fazer”, “transformar”, “viver”, “ensinar”, “falar”, “tomar”, “cuidar”, “afastar”, que estabelecem relações de causa e consequência, entre o que o adolescente faz e o que ele pode alcançar.

Analizamos agora, o poema (9), intitulado “Vida de Adolescente”.

Poema 9

Vida de Adolescente

A adolescência é a melhor fase onde descobrimos as coisas que existem de especiais nesse universo imenso e repleto de coisas interessantes e valorosas.

A infância é a melhor fase da vida, mas é na adolescência que nos damos conta disso.

A adolescência é uma passagem para a maturidade, não a maturidade para quem tem apenas idade.

Existem dois momentos marcantes na vida: na adolescência, quando achamos que a vida é uma droga. E na fase adulta quando temos certeza.

(Aluno 4-F2)

A progressão temática no poema (09) é construída, principalmente, a partir da intertextualidade implícita com o vídeo “Passagem”, pois os tópicos abordados pelo autor estão vinculados à mudança de fase entre criança e adolescente. Tanto a infância quanto a adolescência são apresentadas como as melhores fases (estrofe

1, verso 1 e estrofe 2, verso 1), porém, só quando o indivíduo entra na adolescência que se dá conta de que ser criança era algo especial.

O aluno-autor afirma que é na adolescência que ocorrem transformações e descobertas, devido ao grande acesso às informações existentes em um “universo imenso e repleto de coisas interessantes e valorosas” (estrofe 1). Ressalta que nessa mudança de fase, o adolescente passa a ser maduro, com relação às suas atitudes e não apenas na idade (estrofe 3).

No primeiro verso da segunda estrofe, o uso da conjunção “mas”, funciona como, na visão de Koch (2003, p. 134), um articulador discursivo-argumentativo, introduzindo uma relação de contrajunção (oposição/contraste/concessão), pois o aluno-autor afirma que a infância só é reconhecida como a melhor fase da vida, quando entra na adolescência.

Na última estrofe, o aluno-autor marca sua ideologia, transparecendo a rebeldia, característica típica da adolescência. Ao dizer que o adolescente acredita “que a vida é uma droga” (versos 2 e 3) e que quando adulto tem certeza disso (versos 3 e 4), demonstra o enfrentamento de um conflito interior, que pode ser motivado por problemas pessoais, levando à insatisfação e até à infelicidade, que não cabe discutir aqui.

A conjunção “e” no verso 3 da estrofe 4, auxilia na progressão do tópico que está sendo desenvolvido: os dois momentos marcantes na vida do ser humano. A relação estabelecida então, segundo Moura Neves (2000, p. 739), é de adição, acrescentando um segmento a um primeiro já citado: “na / adolescência, quando achamos que a vida / é uma droga. E na fase adulta quando / temos certeza”.

O uso do pronome “nós” e dos verbos conjugados no poema: “descobrimos”, “damos”, “achamos”, “temos”, mostra que o próprio autor se inclui nas situações apresentadas, e então, identifica-se como adolescente, que passa por todas as transformações que discute ao longo de seu texto.

Além disso, na última estrofe, acontece um encapsulamento, que segundo Koch e Elias (2009, p. 152), é a estratégia utilizada devido à progressão referencial, pela qual “é possível sumarizar-se todo um trecho anterior ou posterior do texto, por meio de uma forma pronominal ou nominal”. No caso, a estrofe retoma e resume

tudo o que foi dito no poema, funcionando como um fechamento para o encadeamento das noções apresentadas sobre o tema.

Finalizamos com o poema “Adolescência” em que há em todo o texto a preocupação com o ritmo, cadência e rima, conforme Megale (1975).

Poema 10

“Adolescência”

A adolescência é um período legal
 Todos tem que te tratar de um jeito especial
 O adolescente pensa em tudo, menos estudar
 na hora da relação todos devem se cuidar.

O mundo devem conhecer
 para que possam sobreviver.
 Alguns adolescentes tem responsabilidade
 não tem nada a ver a idade.

Todos pensam diferentes
 muitos são negligentes
 cada um tem seu medo e ele deve superar
 para que adultos uma família possam formar

(Aluno 5-F2)

O poema (10) foi escrito pelo mesmo aluno-autor do poema (04), comparando os dois textos, é possível perceber novamente o cuidado com as rimas, assim como: “legal e especial”, “estudar e cuidar”, contribuindo também para sua

progressão temática, que é desenvolvida, por meio de argumentos mais fundamentados, vejamos:

Inicialmente, o aluno-autor não se posiciona como adolescente na escrita de seu poema, fala a partir do outro, a não ser no segundo verso da primeira estrofe em que diz: “todos tem que te tratar de um jeito especial”.

Na primeira estrofe, generaliza a questão do estudo, fazendo uma crítica, quando diz: “O adolescente pensa em tudo, menos estudar”, coloca, então, a adolescência como uma fase em que não há preocupação com os estudos. Entretanto, no quarto verso, alerta para a prevenção durante a relação sexual, como um jogo de ideologias que afirma que o adolescente não se interessa em estudar, mas precisa ter consciência de se prevenir.

Os dois primeiros versos da segunda estrofe: “O mundo devem conhecer / para que possam sobreviver”, discutem a importância de se ter conhecimento para empregá-lo no dia a dia, ou seja, o conhecimento de mundo que faz com que o adolescente saiba direcionar seu caminho na sociedade.

Assim como nos poemas (07) e (09), a segunda estrofe relaciona o adolescente à aquisição de maturidade, no sentido de assumir responsabilidades diante da família, escola, trabalho, e que isso não está ligado diretamente à idade, mas sim, a atitudes, comportamentos. Dessa forma, para ele, são as maneiras de se portar na família e na sociedade que demonstrarão se o adolescente tornará maduro e se será responsável diante de suas ações.

Para construir o processo de referenciação no poema, o autor utiliza os pronomes “todos”, “muitos” e “cada”, para se referir ao elemento “adolescente (s)”. Dessa forma, o uso dessas expressões nominais contribui para o estabelecimento de um referente no texto (CAVALCANTE et al., 2014, p. 26), e evitam o excesso de repetições, que nesse caso, não seriam utilizadas como forma de dar ênfase.

No primeiro verso da última estrofe: “Todos pensam diferentes”, percebe-se uma relação intertextual com a imagem trabalhada durante o quarto momento da sequência didática. A imagem traz justamente essa diversidade de atos e pensamentos, na qual os adolescentes/jovens apresentam comportamentos e expressões faciais bem distintas, tais como: tristeza, agressividade, depressão, falta de perspectiva, volta ao passado, sofrimento.

Na última estrofe, também é possível identificar elementos apresentados no vídeo “Passagem”, constituindo mais um caso de intertextualidade implícita, quando o autor cita a questão de que o adolescente deve superar seus medos (estrofe 4, verso 3), retomando um questionamento presente no documentário: Qual é o seu medo? Essa questão do medo também se fez presente no poema (03), porém, o adolescente é apresentado como alguém que não tem medo, ou melhor, que não o deixa transparecer.

Observando o uso de três pronomes, um em cada estrofe do poema: “todos”, “alguns” e “cada”, é possível interpretar que o autor busca causar uma espécie de afunilamento durante a sua argumentação, parte então, do todo para o específico.

Para finalizar o poema, o autor diz: “para que adultos uma família possam formar”, e traz a ideologia do conhecimento científico da ciclo natural da vida, na qual o sujeito nasce, vive, reproduz e morre. Isso seria a conclusão de sua argumentação, na qual foi fundamentada na ideia de que o adolescente deve se cuidar, estudar, assumir responsabilidades, superar seus medos, e enfim, construir uma família.

Sobre os outros poemas, achamos desnecessário trazer aqui, uma vez que o recorte feito mostra-se significativo, e os demais poemas apresentam as mesmas características.

No desenvolvimento da SD com o uso das práticas multimodais foi possível observar como a mudança da metodologia tradicional promoveu uma maior motivação, despertando o interesse dos alunos durante as aulas, já que as atividades foram mais significativas. Além disso, a criatividade para a produção dos poemas foi aguçada pela constante e diferenciada discussão sobre o tema proposto, antes da escrita. O que responde a terceira pergunta desta pesquisa referente às mudanças na escrita dos poemas da segunda fase, e confirma a hipótese de trabalho de que os alunos, com a integração de práticas diferenciadas, realmente produzem poemas satisfatórios.

3.3 SOBRE A PROPOSTA: Por que integrar ou não as multimodalidades com práticas diferenciadas nas aulas de Língua Portuguesa – poemas?

Este terceiro e último item tem como objetivo abordar algumas reflexões sobre a prática de professores durante as aulas de Língua Portuguesa, ao desenvolverem atividades de leitura, análise e produção textual. Não, pretendemos aqui, apresentar “receitas” ou modelos prontos de práticas “milagrosas” que sanariam as dificuldades dos alunos, mas sim sugerir uma proposta de metodologia que proporcione resultados significativos durante o ensino e a aprendizagem da língua materna.

Dessa forma, o atual contexto no qual a escola está inserida exige um perfil flexível e inovador de seus educadores, com uma ação pedagógica que busque incansavelmente novos paradigmas educativos capazes de suprir as necessidades educacionais de crianças, jovens e adultos, uma vez que a prática do professor sobre leitura e escrita estaria voltada para as possibilidades de que os alunos se transformem em criadores de sentidos, como analistas críticos, capazes de transformar os discursos e significações, seja na recepção ou na produção (ROJO, 2012, p. 29).

Pelo que conhecemos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), elaborado com a finalidade de servir de referencial para a escola e para o trabalho pedagógico, percebemos que, apesar de o professor ter à disposição materiais endossados politicamente, que contemplam os avanços dos estudos linguísticos, ele não encontra respaldo para superar o modelo tradicional de ensino da língua portuguesa. Portanto, não há nos PCN inúmeras considerações oriundas das discussões pedagógicas atuais acerca da necessidade de revisão e reestruturação das práticas tradicionais de alfabetização e do ensino do português, porém não incorporadas por muitos professores.

Nesse sentido, se o professor planejar suas aulas e construir uma prática educativa e pedagógica de língua portuguesa que seja desenvolvida dentro de uma coerência ética, educativa, pedagógica e criativa de conteúdos, esse terá a oportunidade de problematizar e mudar a sua prática educativa, de acordo com o seu senso crítico e reflexivo em relação à realidade da sala de aula.

Assim como foi discutido no capítulo I desta pesquisa, a partir das considerações de Geraldi (1997), a base para se estabelecer uma comunicação eficaz entre texto – leitor é ter a noção do que se vai dizer, com qual objetivo e para

qual público-alvo, assim será possível escolher as estratégias adequadas para se alcançar o resultado esperado.

Assim, a proposta deste trabalho veio ao encontro desta perspectiva, pois busca, por meio da integração de práticas inovadoras com o uso das linguagens multimodais, dinamizar o ensino da Língua Portuguesa, de forma significativa.

De acordo com Dionísio (2005, p. 160), a nossa sociedade está cada vez “mais visual”, mostrando que os textos multimodais “são textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa”. Nesse mundo multimodal em que a imagem tem sido um elemento constitutivo da representação da realidade social, só a leitura do texto verbal não é suficiente para a produção de sentidos. Foi o que despertou a curiosidade e interesse dos alunos na fase (2) desta pesquisa.

Sobre os poemas produzidos a partir do tema “Adolescência”, na primeira fase, com o apoio da metodologia tradicional e na segunda fase, após a aplicação de uma SD que envolveu as linguagens multimodais, observou-se pela recorrência dos marcadores e referentes textuais, a coesão, a coerência e a construção da argumentação, que a utilização de metodologias inovadoras auxiliou favoravelmente na produção de textos com argumentos mais fundamentados, com menos repetições, com rimas que contribuíram para escala argumentativa, posicionamentos críticos e a presença da intertextualidade com os textos-base trabalhados durante a SD, o que confirma nossa hipótese de trabalho.

Nos poemas produzidos na primeira fase da pesquisa, com a produção de uma segunda experiência de produção escrita, encontram-se elementos que generalizam a posição do adolescente na sociedade, demonstrando que os alunos, em determinados momentos se distanciaram e não se posicionaram de forma subjetiva na escrita enquanto adolescente. Além disso, o uso “forçado” das rimas interferiu na argumentação, pois aparecem como um recurso “obrigatório” e não estético, portanto, as palavras usadas em alguns versos estão descontextualizadas.

Nesses poemas também, há repetições, que, na maioria das vezes, assim como foi discutido no capítulo II, não aparecem com o intuito de retomar e/ou enfatizar um determinado elemento, mas sim, pela ausência de vocabulário, desconhecimento, sem uma intenção discursiva (Antunes, 2010, p. 122). Para que

isso fosse evitado, os alunos-autores poderiam substituir essas repetições por outros termos, de forma recategorizada, estariam assim, demonstrando maior conhecimento de vocabulário.

Com relação à argumentação, notamos que os alunos sentem dificuldades para fundamentar seus argumentos, transparecendo falta de argumentos lógicos para contextualizar suas justificativas. Há levantamento de questões ideológicas sobre a adolescência, mas não há aprofundamento crítico e posicionamentos particulares que revelariam menor interesse em rotular o adolescente abordando percepções próprias da mídia.

A análise dos processos de coesão e coerência comprovou a íntima ligação entre as propriedades de coesão e coerência, assim como observa Antunes (2010, p. 117), por estarem a serviço do caráter semântico do texto, de sua relevância comunicativa e interacional. É possível observar que os alunos-autores tentam manter os aspectos coesivos do texto por meio dos marcadores e referentes, constituindo assim a coerência do texto, entretanto, a ausência de conteúdo para desenvolver o tema no poema, prejudica a progressão textual e torna o texto cíclico, com informações do senso comum.

Na análise dos poemas produzidos na segunda fase, após a aplicação da SD com o uso das práticas multimodais, ficou a presença da intertextualidade dos textos bases das atividades: música, imagem, vídeo. As discussões motivadas em sala de aula fizeram com que os alunos expressassem suas opiniões, pois, como adolescentes, sabem mais do que ninguém as dificuldades próprias dessa faixa etária. Os questionamentos e a troca de ideias propostas em cada um dos momentos da SD proporcionaram uma melhor interação com o tema e fundamentaram a construção da argumentação.

Em todos os poemas analisados foi possível observar a presença da intertextualidade implícita, em alguns a influência da música trabalhada, em outros o vídeo e/ou a imagem. A partir desses elementos, os alunos-autores desenvolveram melhor a criticidade, pois mesmo sendo visíveis as opiniões particulares nos poemas, notamos a preocupação em transformar a sociedade, lutar pelos seus sonhos, ter credibilidade diante dos outros, fazendo da rebeldia uma forma de se expressar.

Os referentes e os marcadores textuais utilizados nesses poemas auxiliam na construção da argumentação, estabelecendo relações de causa-consequência e contrariedade, além do acréscimo de informações, com a intenção de justificar ou complementar o tema discutido. Esses elementos tem a função de promover a progressão textual e temática, pois empregar adequadamente os articuladores é garantir a “continuidade temática, na medida em que ficam explicitadas as relações entre os segmentos textuais que interligam, quer as de tipo lógico-semântico, quer as de caráter discursivo-argumentativo” (Koch, 2003, p. 128).

Vale ressaltar nesse momento, que nem sempre o uso de multimodalidades na escola conta com um rápido e fácil acesso, muitas vezes os aparelhos eletrônicos estão com defeito, a internet é lenta, faltam os recursos necessários. Fatores como esses acabam por desanimar o professor, que muitas vezes desiste do trabalho diferenciado, mesmo acreditando que ele seja válido. Deixamos registrado aqui que ultrapassamos todas essas barreiras pelo compromisso ético com o ensino e com a formação do nosso aluno.

Com relação às características e aos aspectos estruturais do gênero textual poema, não foram encontradas muitas diferenças entre as duas fases. Os alunos demonstraram conhecimento para produzir um poema, mesmo aproximando-os, em alguns momentos, à prosa. Não seguiram apenas aspectos formais e tradicionais observados nesse gênero textual, mas sim a liberdade de produção típica dos modelos modernos e contemporâneos (MELLO, 1995).

O gênero textual poema foi escolhido para esta pesquisa, pois de acordo com o Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, atendeu os conteúdos solicitados para o nono ano. Entretanto, a importância da aplicação de uma SD e o uso de práticas multimodais durante as aulas de Língua Portuguesa pode fazer parte do desenvolvimento de atividades de leitura e escrita de qualquer gênero textual, a partir de qualquer tema escolhido pelo professor.

Enfatizamos também, que a produção de um gênero textual específico, no caso poema, não leva ao desenvolvimento de atividades apenas com esse gênero. Portanto, a proposta aqui apresentada expôs o aluno a uma diversidade de linguagens representadas por gêneros textuais distintos, que auxiliaram o professor na discussão sobre o tema.

Enfim, este item, objetivou retomar e refletir sobre a proposta de intervenção descritas nos Capítulos II e III, sobre nossa prática pedagógica, que se aplica a outros professores do ensino fundamental, demonstrando que inovações nas metodologias adotadas podem proporcionar resultados significativos nos produtos finais desenvolvidos pelos alunos. Porém, nem sempre todas as metas serão alcançadas, pois todas as propostas apresentam falhas e precisam ser avaliadas e reformuladas.

Passemos às considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou analisar como a integração com as linguagens multimodais pode favorecer o desenvolvimento de práticas adequadas de leitura e de escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Esta pesquisa partiu da hipótese que os alunos dificilmente produzem poemas satisfatórios sem a integração das práticas multimodais.

Observamos, nos poemas produzidos na primeira fase, que os alunos conseguem desenvolver suas habilidades e competências direcionadas à prática de leitura e produção, principalmente com relação ao gênero textual: poema, não fugindo da estrutura, fazendo uso dos recursos estilísticos, marcadores coesivos e manutenção da coerência do texto. Complementamos que apesar de terem produzido esses textos sem o apoio das multimodalidades, notamos algumas marcas ideológicas não desenvolvidas.

Entretanto, a análise dos poemas produzidos após o desenvolvimento da SD com o uso das práticas multimodais, na segunda fase desta pesquisa, mostra que, além do respeito à estrutura e características do gênero textual poema, da progressão referencial e manutenção do tema, a argumentação presente nos textos foi construída a partir de argumentos fundamentados e contextualizados por questões discutidas nos outros gêneros textuais trabalhados para se abordar o tema “Adolescência”.

Nos poemas desta segunda fase são recorrentes os posicionamentos críticos dos alunos, a necessidade de conscientização diante da posição do adolescente na sociedade, além das marcas da rebeldia e vontade de se expressar por não ter credibilidade. Todas essas questões foram trabalhadas durante as atividades desenvolvidas na SD com o uso das multimodalidades, apresentando questionamentos e suportes, que serviram como base para a produção dos textos.

Foi possível constatar que a metodologia pedagógica tradicional não deixa de ensinar o aluno e de levá-lo a adquirir as competências de leitura e da escrita, porém, com o uso de linguagens multimodais para se abordar o conteúdo e o tema propostos pelo professor, o aprendizado deixa de ser algo mecanizado e passa a ser visto como parte fundamental que constrói sentido da vida dos alunos, já que a aula

proporciona meios para que eles se expressem enquanto sujeitos ativos no processo ensino-aprendizagem, além dos muros da escola.

Elucidamos que nossa hipótese foi confirmada, pois, a partir das diferenças apontadas entre o método tradicional de ensino e a prática pedagógica com o uso das multimodalidades, respondemos as perguntas de pesquisa propostas no início desse trabalho, uma vez que constatamos que os alunos produzem poemas satisfatórios, ou seja, contextualizados, com argumentação fundamentada e que não fogem da estrutura do gênero textual solicitado.

Enfim, a formação de um leitor proficiente é um dos principais objetivos do ensino de língua portuguesa e uma proposta de ensino com vistas aos multiletramentos precisa levar em conta o caráter multimodal dos textos e a multiplicidade de sua significação.

Dessa forma, os resultados apontaram como a diversidade de metodologias durante a prática pedagógica e o uso das linguagens multimodais, tornam as aulas mais atrativas e significativas aos alunos, além de fornecer ferramentas e promover capacidades estratégicas que os permitam ler textos e recursos multimodais, ou seja, que sejam multiletrados.

Resta dizer que esta pesquisa não teve a intenção de esgotar todas as possibilidades interventivas e de interpretação dos textos, uma vez que nos propomos a questionar a nossa prática vislumbrando levar ao leitor o “antes” e o “depois” das práticas multimodais. Para tanto, tais resultados não são generalizantes a outros contextos escolares, por se tratar uma pesquisa-ação-qualitativa.

Talvez nos sentimos, hoje, transformados, modificados e fortalecidos pelos questionamentos e inquietações que “causamos” nos alunos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática? *Revista Entrepalavras*, Fortaleza, ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul 2013.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BRONCKART. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo*. São Paulo: Educ, 1994.

CAPES. Proposta de Curso Novo (Mestrado Profissional em Letras). UFRN, 2012. Disponível em: <http://cptl.ufms.br/manager/titan.php?target=openFile&fileId=464>. Acesso em: 12 jun. 2015.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2013.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; FILHO, Valdinar Custódio; BRITO, Mariza Angélica Paiva. *Coerência, Referenciação e Ensino*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Literatura Brasileira: Ensino Médio / Volume Único*. 4 ed. São Paulo: Atual, 2009. 608 p.

CHBOSKY, Stephen. *As vantagens de ser invisível*. Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. 5 ed. São Paulo: Ática, 1991.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura Infantil: teoria e prática*. 15 ed. São Paulo: Ática, 1995.

DEMO, Pedro. Os desafios da linguagem do século XXI para o aprendizado na escola. Palestra, Faculdade OPET, junho 2008. Disponível em: <http://www.nota10.com.br>, acesso em 09 set. 2013.

DIAS, Cristiane Pereira. *Sujeito, sociedade e tecnologia: a discursividade da rede (de sentidos)*. São Paulo: Hucitec, 2012.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 131-144.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro] Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95 – 128.

DUCROT, Oswald. Argumentação e “topoi” argumentativos. In: GUIMARÃES, E. (Org.). *História e sentido na linguagem*. Campinas, São Paulo: Pontes, p. 13-38, 1989.

ESTADO. Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul. Ensino Fundamental. Campo Grande, MS: SED, 2012.

FÁVERO, L. L. Coesão e Coerência Textuais. 9. ed. São Paulo: Ática, 2000. 124 p.

FERRAZ, Janaína de Aquino. A multimodalidade no ensino de Português como segunda língua: novas perspectivas discursivas crítica, 2011. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10401/1/2011_JanainaDeAquinoFerraz.pdf, acesso em: 10 set. 2013.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. *A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GRESSLER, Lori Alice. *Introdução à pesquisa: projetos e relatórios*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

HANKS, William F. Texto e textualidade. In: *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 118-154.

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, E.P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). *Introdução às Ciências da Linguagem: Discurso e Textualidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

JUBRAN, C. C. S. et. al. Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. (Org.). *Gramática do Português Falado: Níveis de análise linguística*. Campinas: Ed. Unicamp/Fapesp, 2002, v. 2, p. 359-439.

KLEIMAN, Angela B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 6 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2009.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1999.

KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina. *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade: Diálogos Possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. A repetição na língua falada: formas e funções. Tese apresentada ao Departamento de Letras do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para professor Titular em Linguística. Recife, 1992.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, Ângela Paiva; Machado, Anna Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2006.

MELLO, A. M. L. de. A importância da poesia na formação do leitor. In: MELLO, A. M. Lisboa de; TURCHI, M. Z.; SILVA, V. M. Tietzmann. *Literatura infanto-juvenil: prosa & poesia*. Goiânia: UFG, 1995. p.169-176.

MEGALE, Heitor. *Elementos da teoria literária*. 2 ed. São Paulo: Nacional, 1975.

NEVES, Maria Helena de Moura. Gramática de Usos do Português. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.

ROJO, R. H. R. Linguagens Códigos e suas tecnologias. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas do Ensino Médio. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília, 2004.

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

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264p.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: CEAL/Autêntica, 1998.

_____. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Leitura: perspectivas disciplinares*. São Paulo: Ática, 2000. p. 18-29.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 81, p. 143-160, Campinas, dezembro, 2002.

SOUZA, Cássia Leslie Garcia; CAVÉQUIA, Márcia Paganini. *Linguagem: Criação e Interação / 9º ano*. 6 ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

TEIXEIRA, Eliana. Práticas leitoras multimídiais: no contexto do Centro de Referência de Literatura e Multimeios – Mundo da Leitura. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M. K (org.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. p. 83-93.

TERZI, S. B. *A construção da leitura*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

ANEXO 1

OUTROS POEMAS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS NA PRIMEIRA FASE DA PESQUISA

Adolescência

Adolescência é uma coisa legal
 que é uma experiência muito legal
 Adolescência é uma coisa legal
 todos tem que se cuidar de um
 jeito especial.

Adolescência é um Tesouro
 vale mais que um ouro
 Adolescência é ser brilhante por que
 vale mais que um diamante

Adolescência é uma experiência,
 que fornece o calor dos sentimentos
 aquece a alma e torna a vida
 mais bela e cheia de significados

Adolescência não são aquelas que te
 faz sofrer com as mentiras mas sim
 que te faz chorar com as verdades...

ser adolescente

ser adolescente
 e poder crescer
 e aprender
 com os erros

ser adolescente
 mesmo quando estar triste
 nunca desistir de ser feliz
 e correr atrás dos seus sonhos

ser adolescente
 e aprender a perder
 e aprender a amar
 e cuidar

ser adolescente
 e mesmo quando está errado
 ele quer estar certo

ser adolescente um dia,
 e ser tuco na vida
 enfrentar os perigos
 o que no futuro seja uma grande pessoa

Adolescência

A adolescência é um período legal e interessante.
A adolescência é ser brilhante porque vale mais
do que diamante.

Como a adolescência mas não deu demonstração
trage a adolescência na pele e a coragem
na coragem e siga em frente.

Adolescência não são aquela que te
faz servir com as mentiras, adolescência é aquela
que faz chorar com as verdades.

A adolescência sincera fornece a color
das sentimentos aquece a alma e torna
a vida mais bela e cheia de significado.

Com se uncepe com a adolescência
mas sim do que ela é capaz de fazer por
você e por outras pessoas.

Vida de Lidolescente

Lidolescente é um dente
mole que sai com um alívio
Doce como dente de leite
leite sai da vaca que se do o benéfico

Ser lidolescente é algo
precioso na nossa vida
vida que nasce no nosso coração
que você sente amar uns as outros

Saber amar num lidolescente
é saber as diferenças
entre doar passagens
e discurrir coisas sobre teu corpo

Ser lidolescente é ter um olhar
diferente do comum

Adolescência

A adolescência é um período legal
 Em que os pais requer atenção
 Toda dia uma mãe da conselheira

Mas o adolescente faz tudo ao contrário
 Vida que é de si mesmo
 E no fim acaba quebrando cara

Os jovens de hoje só pensam em ficar
 As meninas no descuido acabada de engravidar
 E jovem nada de assumir só pensa em farriar.

Se menina a chorar e na rua a mãe vai colocar
 Com um filho tudo irá mudar mais quem vai
 Si importar ela é adolescente ainda não sabe amar.

A adolescência não é só brincar de amar
 Tem que ter responsabilidade e requer atenção.
 Todos hoje em dia temos medos!

Medo de amar e de sofrer,
 Medo de cair e não levantar
 Medo de irmos e ninguém nos chamar
 Afinal somos adolescente e ainda precisamos
 Aprender muito com a vida.

ANEXO 2

OUTROS POEMAS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS NA SEGUNDA FASE DA PESQUISA

	DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
							
<u>Produção de poema</u>							
Tema: <u>Adolescência</u>							
Ser adolescente é aprender com os erros. Levantar após cair.							
Ser adolescente é aprender a se apaixonar e acatar os erros que têm um lado outro.							
Ser adolescente é não ter medo de se divertir, saindo com os amigos sem se preocupar com nada e nem hora de chegar em casa.							

"A fase da adolescência."

É a fase mais extrovertida

É a fase que todos passam

É a fase em que experimentamos

É a fase em que vivemos intensamente

É a fase que queremos tudo

É a fase que estamos aprendendo a ser adultos

É a fase de sair, namorar, aproveitar

É a fase de tentar ter aquilo

É a fase mais extrovertida

É a fase mais interessante

É a fase que a vida ensina

É a fase que com o passar do tempo agente aprende.

Adolescente

Adolescente é uma pessoa que
não pensa no futuro nem no passado
Ele vive e não se
conhece

O adolescente gosta de mentir
e não gosta de ler
e nem de estudar

mas sabe que o adolescente
gosta de ser simplesmente
adolescente.

Adolescência

Adolescência uma fase muito complicada
só quem vale quem já passou por ela
bom, passamos por várias coisas
e vários caminhos que temos que escolher

Adolescência aonde nos apaixonamos
pela primeira vez
e sofremos também
por isso se chama adolescência

Adolescência aonde deixamos pela
primeira vez
e até umas pessoas que também
não sabem se cuidar têm
filhos pela primeira vez

só sei que ela é boa
e é uma das únicas coisas
boas da vida, e na onde
conhecemos muitas pessoas
por isso gosto dela.

Produção de Poema

Tema: Adolescência.

Inacreditável adolescência
Uma fase de aboruscência
Em que tudo flui na cabeça
Com vontade de tudo
Tudo tem que ser do jeito deles
Tem os sonhos loucos de fazer
Adolescência da vida traz muitos aventuras
Muitos caminhos a tomar
Decisões sem pensar
Atitudes grossas e imaturas
Mas tudo é culpa do amor
Porque vem a paixão e acaba com a cabeça
O amor é uma das preocupações da adolescência
A rebeldia em amar um coração
Adolescência é muito complicado de se falar
É muita coisa em um coração delicado
Que termina nesse verso rasgado.

ANEXO 3**POEMA E ATIVIDADES*****O bicho***

Vi ontem um bicho
Na imundice do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa;
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

Manuel Bandeira. Rio, 27 de dezembro de 1947.

TRABALHANDO O TEXTO

- 1) Como era o lugar em que o eu lírico via a personagem?
- 2) O poeta antecipa ao leitor que a personagem “não era um cão, não era um gato, não era um rato”. Por que alguém poderia supor, inicialmente, que a personagem fosse um desses bichos?

3) Por que o autor se refere ao homem como “bicho-homem”?

4) Que sentimento o poeta revela ao dizer “meu Deus”?

5) O poema de Bandeira, como se pode notar desde o título, trata sobre:

- a) condição do homem: a sua animalização.
- b) a condição dos animais e seu habitat.
- c) a relação dos homens com os animais.
- d) a humanização dos animais.
- e) a situação desumana e social entre homens e animais.

6) Assinale a alternativa que melhor explica o significado destes versos no contexto do poema de Bandeira:

“O bicho não era um cão, Não era um gato, Não era um rato”.

- a) O poema nega os animais citados para reverenciar outros.
- b) O poema menciona estes animais comuns por convivência e pela rima dos últimos vocábulos.
- c) Não há nenhuma intenção do poeta em revelar quem seja o agente.
- d) O poeta cria um clima de expectativa para revelar o agente no final do poema.
- e) O poeta desde o início do poema e, principalmente, nestes versos, já revela qual é o agente.

Fonte: <http://brainly.com.br/tarefa/251882>. Acesso em: 15/06/2015, às 13h34.

ANEXO 4

LETRA DA MÚSICA

Não é Sério

Charlie Brown Jr

Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério
O jovem no Brasil nunca é levado a sério

Sempre quis falar
Nunca tive chance
Tudo o que eu queria
Estava fora do meu alcance
Sim, já
Já faz um tempo
Mas eu gosto de lembrar
Cada um, cada um
Cada lugar, um lugar
Eu sei como é difícil
Eu sei como é difícil acreditar
Mas essa porra um dia vai mudar
Se não mudar, pra onde vou...
Não cansado de tentar de novo
Passa a bola, eu jogo o jogo

3x

Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério
O jovem no Brasil nunca é levado a sério

A polícia diz que já causei muito distúrbio
O repórter quer saber porque eu me drogo
O que é que eu uso
Eu também senti a dor

E disso tudo eu fiz a rima
Agora tô por conta
Pode crer que eu tô no clima
Eu tô no clima, eu tô clima
Eu tô no clima, segue a rima

Revolução na sua mente você pode você faz
Quem sabe mesmo é quem sabe mais
Revolução na sua vida você pode você faz
Quem sabe mesmo é quem sabe mais
Revolução na sua mente você pode você faz
Quem sabe mesmo é quem sabe mais
Também sou rimador, também sou da banca
Aperta um do forte que fica tudo a pampa
Eu to no clima! Eu to no clima ! Eu to no clima
Segue a Rima!

(repete tudo)
Sempre quis falar....

"O que eu consigo ver é só um terço do problema
É o Sistema que tem que mudar
Não se pode parar de lutar
Senão não muda
A Juventude tem que estar a fim,
Tem que se unir,
O abuso do trabalho infantil, a ignorância
Só faz destruir a esperança
Na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério
Deixa ele viver! É o que Liga."

Fonte: <http://www.vagalume.com.br/charlie-brown-jr/nao-e-serio.html>. Acesso em:
15/06/2015, às 14h06.

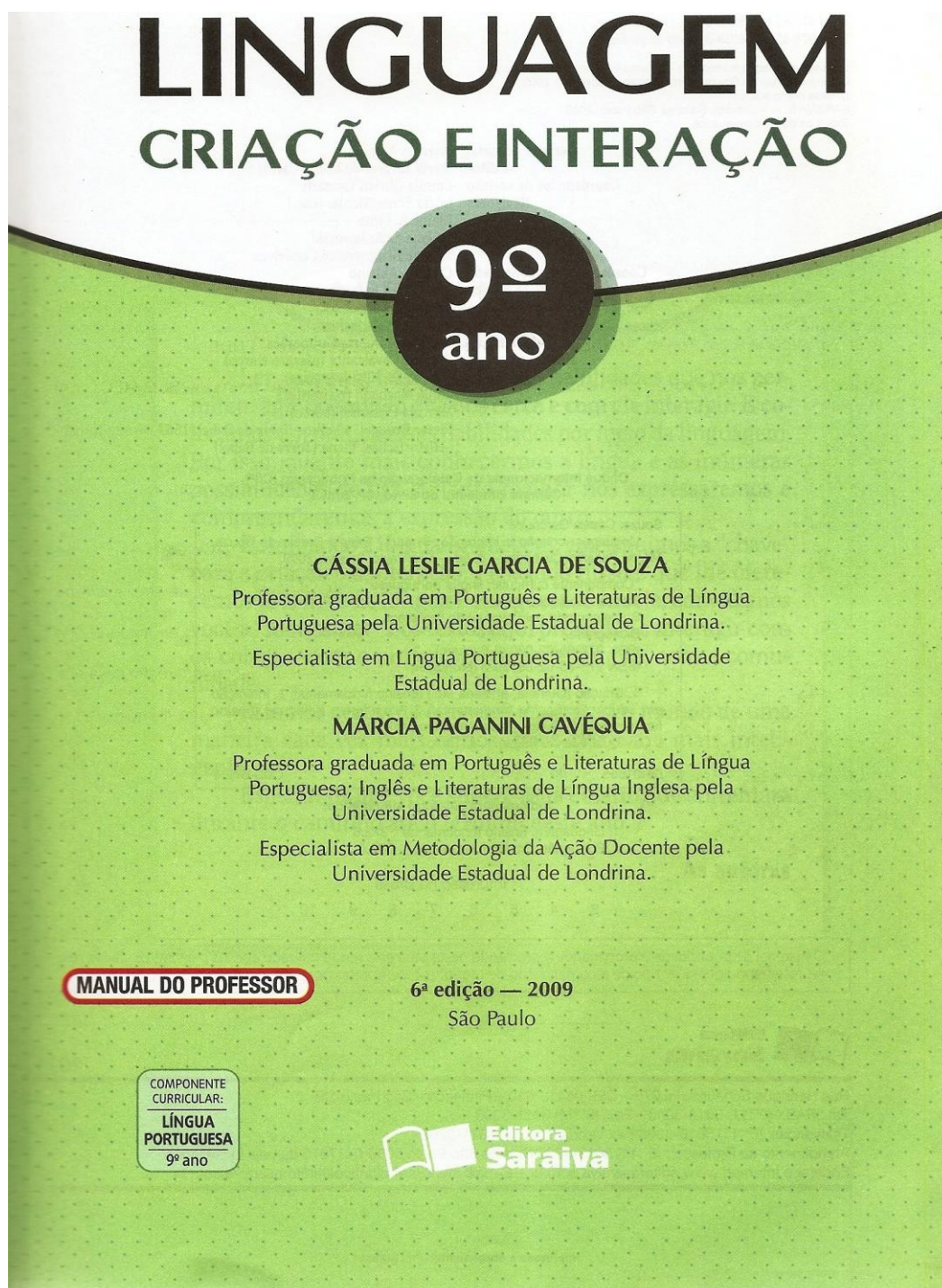
ANEXO 5**ATIVIDADE DE ANÁLISE TEXTUAL SOBRE A MÚSICA “NÃO É SÉRIO” DA
BANDA CHARLIE BROWN JR.**

- 1) Por que o compositor afirma que o jovem no Brasil não é levado a sério?
- 2) O que o jovem quer falar, mas nunca teve chance?
- 3) “É o sistema que tem que mudar”. Qual é essa mudança proposta na letra da música?
- 4) Comente o seguinte trecho da música:
“A juventude tem que estar a fim,
Tem que se unir”.
- 5) De acordo com a letra da música o jovem assume seus erros, mas também se defende. Como podemos chegar a essa conclusão?
- 6) Por que o “abuso do trabalho infantil, a ignorância, só faz destruir a esperança”?
- 7) “Quem sabe mesmo é quem sabe mais”. O que isso quer dizer?

Fonte: Material elaborado pela professora-pesquisadora.

ANEXO 6

TRABALHO COM O GÊNERO TEXTUAL POEMA NO LIVRO DIDÁTICO
ADOTADO PELA ESCOLA



MOMENTO DO TEXTO 1

Leia silenciosamente o poema a seguir.

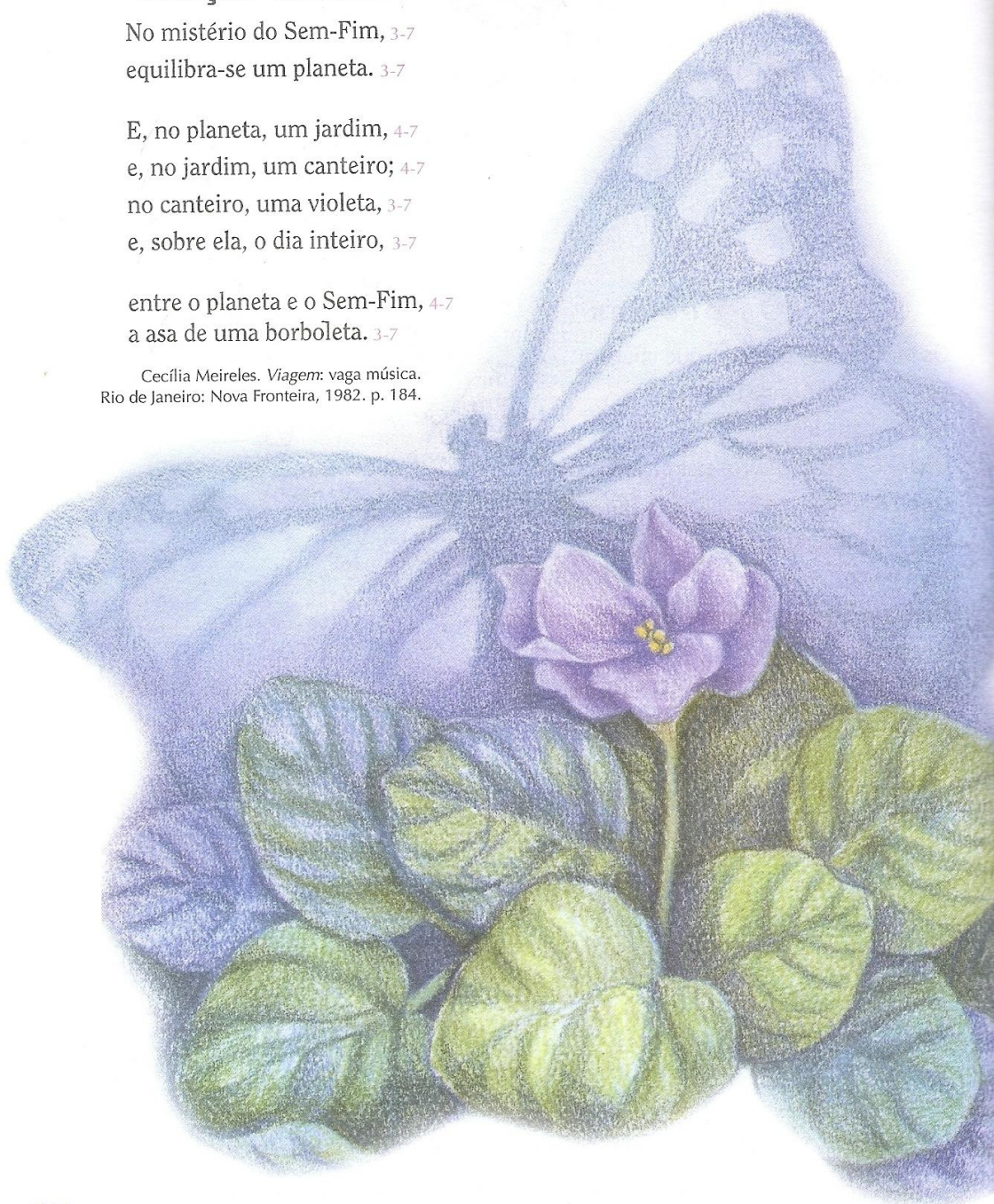
Canção mínima

No mistério do Sem-Fim, 3-7
equilibra-se um planeta. 3-7

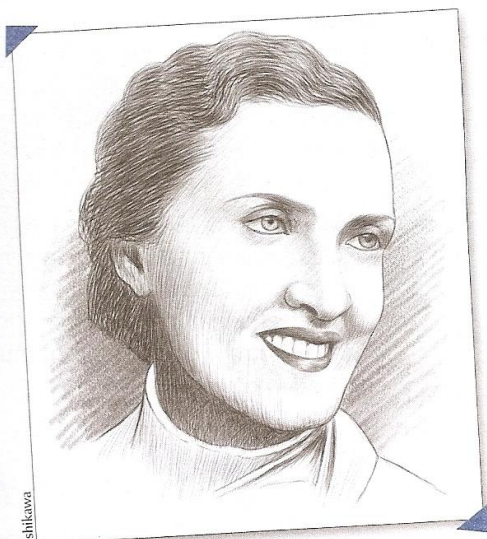
E, no planeta, um jardim, 4-7
e, no jardim, um canteiro; 4-7
no canteiro, uma violeta, 3-7
e, sobre ela, o dia inteiro, 3-7

entre o planeta e o Sem-Fim, 4-7
a asa de uma borboleta. 3-7

Cecília Meireles. *Viagem: vaga música*.
Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. p. 184.



PAINEL DO TEXTO



Ishikawa

Cecília Meireles, um dos maiores nomes da poesia brasileira, nasceu no Rio de Janeiro, em 1901, e viveu até 1964. Foi professora (aos 16 anos, já alfabetizava crianças) e começou a escrever muito cedo. Publicou seu primeiro livro aos 19 anos.

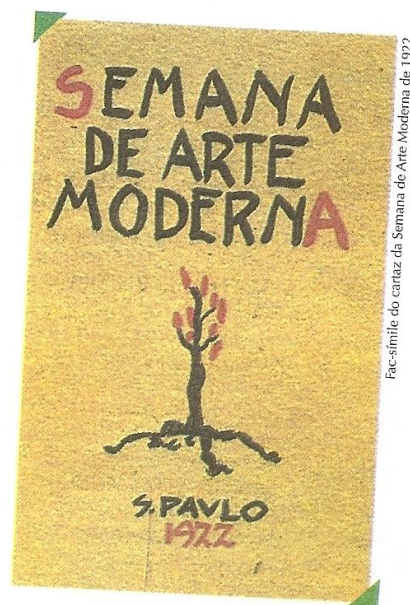
Sua vida foi marcada pela morte: aos três anos de idade, perdeu os pais e três irmãos. Porém, soube como ninguém transformar o sofrimento e a solidão em beleza eterna, isto é, em poesia.

De suas obras, destacam-se: *Viagem*, *Vaga música*, *Romanceiro da Inconfidência* e *Ou isto ou aquilo*, esta última composta de poemas dedicados ao público infantil.

Modernismo é a denominação dada, no Brasil, às correntes artísticas e literárias surgidas oficialmente em fevereiro de 1922 com a realização da *Semana de Arte Moderna*. Esse evento reuniu, no Teatro Municipal de São Paulo, uma série de manifestações artísticas, como concertos, leituras de textos literários, balés, conferências, exposições de pinturas e esculturas.

Essa nova tendência surgiu com o intuito de renovar a estética e a linguagem, propondo uma ruptura com os padrões da arte tradicional, o que deixou muitas pessoas chocadas. Muitas das apresentações não foram bem-aceitas pelo público.

Alguns de seus maiores representantes foram Cecília Meireles, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade e Oswald de Andrade, na poesia; Mário de Andrade, Graciliano Ramos, Jorge Amado, Rachel de Queiroz e Erico Veríssimo, na prosa; Anita Malfatti, Di Cavalcanti, Tarsila do Amaral e Victor Brecheret, nas artes plásticas, e Heitor Villa-Lobos, na música.



QUESTÕES TEXTUAIS

Recursos da poesia

Um poema não apresenta significado único. O sentido atribuído a ele dependerá de cada leitor. Muitas vezes, é preciso lê-lo mais de uma vez para descobrir suas significações. Não há também uma fórmula para interpretá-lo. Contudo, conhecer alguns dos elementos constitutivos desse gênero textual nos auxilia a perceber o(s) sentido(s) que carrega.

A seguir, vamos (re)conhecer alguns desses elementos.

Verso e estrofe

Reveja os seguintes conceitos:

Verso: é cada uma das linhas que compõem o poema. Em cada verso, há um ritmo específico.

Estrofe: consiste no agrupamento de versos. O número de versos que forma uma estrofe varia. De acordo com esse número, ela recebe nomes distintos. Conheça-os no quadro abaixo e veja um exemplo de poema formado por estrofes compostas de dois versos, isto é, de dísticos.

dístico: dois versos
terceto: três versos
quadra: quatro versos
quintilha: cinco versos
sextilha: seis versos
septilha: sete versos
oitava: oito versos
nona: nove versos
décima: dez versos

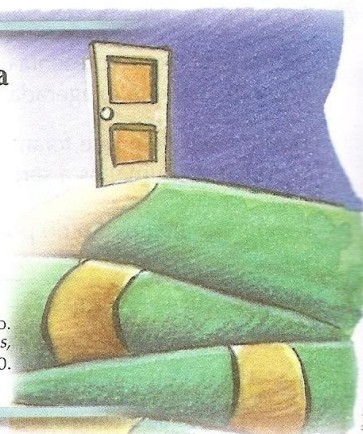
Serenata sintética

Rua
torta.

 Lua
morta.

 Tua
porta.

Cassiano Ricardo.
 In: Norma Goldstein. *Versos, sons, ritmos*. São Paulo: Ática, 1990. p. 20.



Metro ou métrica

É a medida dos versos, ou seja, o número de sílabas poéticas que forma cada verso. Uma sílaba poética é diferente de uma sílaba gramatical. Leia a seguinte estrofe e observe a metrficação dos versos dela.

Eis aqui este sambinha
 Feito numa nota só
 Outras notas vão entrar
 Mas a base é uma só

Antônio Carlos Jobim. "Samba de uma nota só". In: *Todos os amores de Tom Jobim*. Som Livre: 2002.

1	2	3	4	5	6	7	
Eis	a	qui	es	te	sam	bi	(nha)
1	2	3	4	5	6	7	
Fei	to	nu	ma	no	ta	só	
1	2	3	4	5	6	7	
Ou	tras	no	tas	vão	en	trar	
1	2	3	4	5	6	7	
Mas	a	ba	se é	u	ma	só	

Normalmente, os alunos encontram dificuldades no trabalho com a métrica. Sugerimos, nesse caso, que se faça a escansão de outros versos com a turma.

Observe que esses versos têm o mesmo tamanho, ou seja, são compostos de sete sílabas poéticas cada um. Como vimos, ao fazermos a escansão de um verso, isto é, separarmos as sílabas poéticas dele, contamos até a última sílaba tônica, desprezando a(s) átona(s) final(is).

Os versos que seguem as regras da métrica rígida são chamados **regulares** e quando não obedecem a elas, **livres**.

Veja o trecho de um poema composto de versos livres. Observe que os versos são de tamanhos variados e as sílabas tônicas mudam de posição em cada um deles.

**Caso seja necessário, revisar com os alunos os conceitos de sílabas átona e tônica. Ajudá-los a separar as sílabas poéticas. Explicar que, muitas vezes, é preciso juntar uma sílaba gramatical a outra, tornando-as uma única sílaba poética, como foi exemplificado na página anterior.*



Todas as cartas de amor são

Ridículas.

Não seriam cartas de amor se não fossem

Ridículas.

Também escrevi em meu tempo cartas de amor,

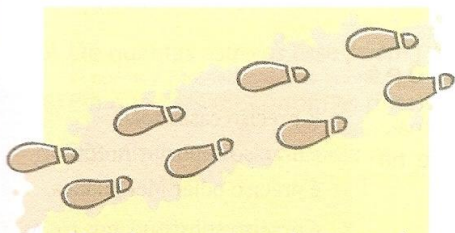
Como as outras,

Ridículas.

Fernando Pessoa. *Poesias de Álvaro de Campos*.
São Paulo: FTD, 1992. p. 67.

Rima e ritmo

São alguns dos elementos responsáveis por conferir musicalidade ao poema. Veja:



Já conheço os passos dessa estrada
Sei que não vai dar em nada
Seus segredos sei de cor
Já conheço as pedras do caminho
E sei também que ali sozinho
Eu vou ficar, tanto pior

Ilustrações: Beto

Chico Buarque e Tom Jobim. "Retrato em branco e preto".
Disponível em: <www.chicobuarque.com.br>.
Acessado em: 19/11/2008.

Rima: é a semelhança de sons em determinadas palavras. Geralmente, ela ocorre no final dos versos, mas pode incidir também no interior deles. Note que, na estrofe ao lado, o primeiro verso rima com o segundo, o terceiro com o sexto e o quarto com o quinto.

Vale lembrar que a rima não é um recurso obrigatório nos poemas.

Que tempo horrível;

Que noite escura;

Nem uma estrela

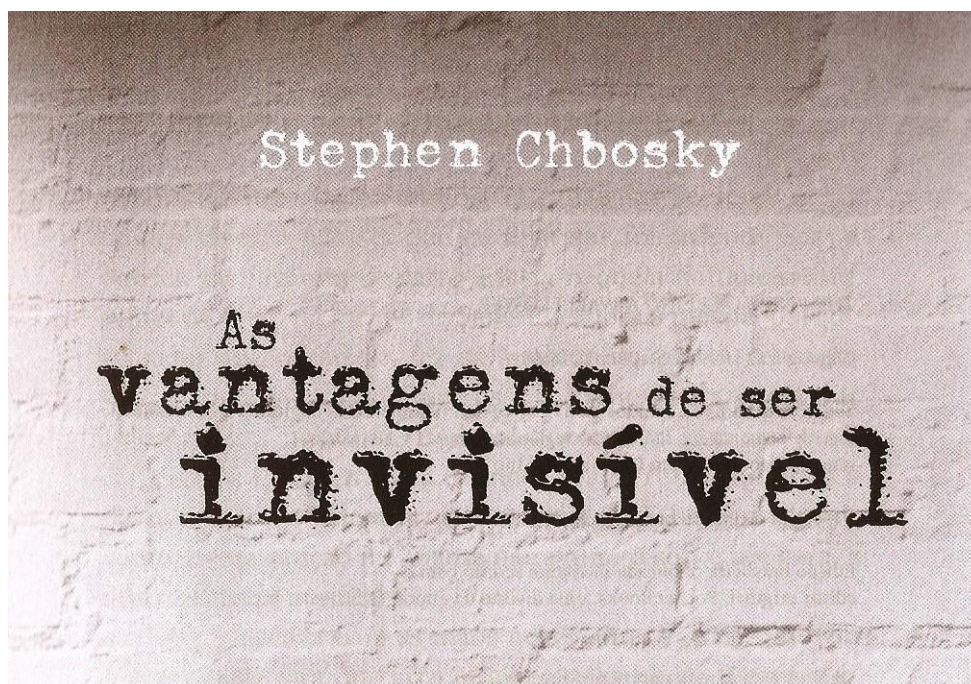
No céu fulgura!

Gonçalves de Magalhães. "Noite tempestuosa". In: Valentim Facioli e Antonio Carlos Olivieri (orgs.). *Antologia de poesia brasileira: romantismo*.
São Paulo: Ática, 1985. p. 19.

Ritmo: em cada verso, há algumas sílabas que são pronunciadas com mais intensidade (sílabas tônicas) que outras (sílabas átonas). A alternância entre sílabas tônicas e átonas contribui para estabelecer o ritmo do poema (mais rápido ou mais lento, contínuo ou fragmentado etc.). Veja a estrofe ao lado.

ANEXO 7

CAPÍTULO 1 DO LIVRO “AS VANTAGENS DE SER INVISÍVEL” DE STEPHEN
CHBOSKY



Tradução de
RYTA VINAGRE

ROCCO
JOVENS LEITORES

Eu tive uma sensação na sexta à noite,

depois do jogo de ex-alunos, que não sei se serei capaz de esquecer, a não ser que eu diga que foi ardente. Sam e Patrick me levaram de carro à festa naquela noite, e eu me sentei no meio na picape de Sam. Ela adora a picape, porque eu acho que o carro a fez se lembrar do pai. A sensação me aconteceu quando Sam disse a Patrick para encontrar alguma coisa no rádio. E ele só encontrava comerciais. E comerciais. E uma música de amor muito ruim que tinha a palavra "baby". E depois mais comerciais. E por fim ele encontrou esta canção realmente maravilhosa sobre um cara, e nós ouvimos em silêncio.

Sam batucava com as mãos no volante. Patrick colocou o braço para fora do carro e fazia ondas no ar. E eu fiquei sentado entre os dois. Depois que a música terminou, eu disse uma coisa:

"Eu me sinto infinito."

E Sam e Patrick olharam para mim e disseram que foi a melhor coisa que já tinham ouvido. Porque a música era ótima e porque estávamos prestando muita atenção nela. Cinco minutos de toda uma vida tinham passado, e nós nos sentíamos jovens de uma forma legal. Eu cheguei a comprar o disco, e contaria a você como foi, mas na verdade não foi o mesmo que estar em um carro a caminho de sua primeira festa de verdade, e você está sentado no meio da picape com duas pessoas legais quando começa a chover.

Título original
THE PERKS OF BEING A WALLFLOWER

Copyright © 1999 by Stephen Chbosky

Todos os direitos reservados. MTV Music Television e todos os títulos relacionados, logos e personagens são marcas registradas da MTV Networks, uma divisão da Viacom International Inc.

Copyright da edição brasileira © 2007 by Editora Rocco Ltda.

Edição brasileira publicada mediante acordo com o editor original. Pocket Books, uma divisão da Simon & Schuster Inc.

Direitos para a língua portuguesa reservados com exclusividade para o Brasil a EDITORA ROCCO LTDA.
Av. Presidente Wilson, 231 – 8.º andar
20030-021 – Rio de Janeiro, RJ
Tel.: (21) 3525-2000 – Fax: (21) 3525-2001
rocco@rocco.com.br
www.rocco.com.br

Printed in Brazil/Impresso no Brasil

preparação de originais
ADELIA MARQUES

CIP-Brasil. Catalogação na fonte.

Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ.

Chbosky, Stephen
C473v As vantagens de ser invisível / Stephen Chbosky;
tradução de Rya Vinagre. — Rio de Janeiro: Rocco, 2007.
(Batendo de frente)

Tradução de: The perks of being a wallflower

ISBN 978-85-325-2233-7

I. Literatura infantojuvenil. I. Vinagre, Rya. II. Título.

III. Série.

07-2398 CDD – 028.5 CDU – 087.5

O texto deste livro obedece as normas do
Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.



Parte

amigo Michael não foi à escola em um dia na primavera passada e ouvimos a voz do Sr. Vaughn nos alto-falantes:

“Meninos e meninas, lamento informar que um de nossos alunos faleceu. Faremos uma cerimônia em memória de Michael Dobson durante a assembleia desta sexta-feira.”

Não sei como as notícias andam pela escola e por que em geral estão certas. Talvez tenha sido no refeitório. É difícil lembrar. Mas Dave, o dos óculos esquisitos, nos disse que Michael se matou. Sua mãe jogava bridge com uma das vizinhas e ouviu o tiro.

Não me lembro bem do que aconteceu depois disso, exceto que meu irmão chegou à sala do Sr. Vaughn na minha escola e me disse para parar de chorar. Depois, colocou o braço no meu ombro e me disse para tentar ser forte antes que papai chegasse. Nós fomos comer batatas fritas no McDonald's e ele me ensinou a jogar *pinball*. Chegou até a brincar que, por minha causa, ele tinha perdido uma tarde na escola e me perguntou se eu queria ajudá-lo a trabalhar em seu Camaro. Acho que fiquei muito confuso, porque ele nunca havia me levado para trabalhar em seu carro.

Nas sessões com o orientador educacional, pediram aos poucos de nós que realmente gostavam de Michael que dissessem algumas palavras. Acho que eles tinham medo de que alguns de nós tentassem se matar ou coisa parecida, porque pareciam muito tensos e um deles não parava de mexer na barba.

Bridget, que é louca, disse que às vezes, na hora dos comerciais da tevê, pensava em suicídio. Ela foi sincera e isso confundiu o orientador: Carl, que é legal com todo mundo, disse que se sentia muito triste, mas não se mataria porque é pecado.

O orientador dirigiu-se a todo o grupo e finalmente chegou a mim.

— O que você acha, Charlie?

O que havia de tão estranho nisso foi o fato de que eu nunca tinha visto este homem, porque ele era um “especialista”

25 de agosto de 1991

Querido amigo,

Estou escrevendo porque ela disse que você me ouviria e entenderia, e não tentou dormir com aquela pessoa naquela festa, embora pudesse ter feito isso. Por favor, não tente descobrir quem ela é, porque você poderá descobrir quem eu sou, e eu não gostaria que fizesse isso. Chamarei as pessoas por nomes diferentes ou darei um nome qualquer porque não quero que descubram quem sou eu. Não estou mandando um endereço para resposta pela mesma razão. E não há nada de ruim nisso. É sério.

Só preciso saber que existe alguém que ouve e entende, e não tenta dormir com as pessoas, mesmo que tenha opor-tunidade. Preciso saber que essas pessoas existem.

Acho que, de todas as pessoas, você entenderá, porque acho que você, entre todos os outros, está vivo e aprecia o que isso significa. Pelo menos eu espero que seja assim, porque os outros procuram por você em busca de força e amizade, e é tudo muito simples. Pelo menos foi o que eu soube.

Então, esta é a minha vida. E quero que você saiba que sou feliz e triste ao mesmo tempo, e ainda estou tentando entender como posso ser assim.

Tento pensar na minha família como um motivo para que eu seja desta forma, principalmente depois que meu

e sabia meu nome mesmo que eu não estivesse usando um crachá, como fazem nos eventos abertos ao público.

— Bom, acho que Michael era um cara legal e não entendi por que ele fez aquilo. Apesar de me sentir muito triste, acho que o que realmente me aborrece é não entender o que aconteceu.

Acabo de reler isso e não se parece com o modo como eu falo. Especialmente naquela sala, porque eu ainda estava chorando. Não parei de chorar nem por um minuto.

O orientador disse que suspeitava que Michael tinha “problemas em casa” e achava que ele não tinha com quem conversar. Talvez ele se sentisse sozinho e por isso se matou.

Então comecei a gritar para o orientador que Michael podia ter conversado comigo. E comecei a chorar ainda mais. Ele tentou me acalmar dizendo que quis dizer um adulto como ele, ou um professor, ou um psicólogo. Mas não funcionou, e por fim meu irmão foi à escola em seu Camaro para me pegar.

Pelo resto do ano letivo, os professores me trataram de forma diferente e me deram notas melhores, apesar de eu não ter ficado mais inteligente. Para falar com franqueza, acho que eu os deixava nervosos.

O funeral de Michael foi estranho, porque o pai dele não chorou. E três meses depois ele deixou a mãe de Michael. Pelo menos foi o que Dave me disse no refeitório. Às vezes eu penso nisso. Imagino o que acontecia na casa de Michael na hora do jantar e dos programas de tevê. Michael não deixou nem um bilhete, ou pelo menos seus pais não deixaram ninguém ver um. Talvez fossem “problemas em casa”. Eu bem que gostaria de saber. Assim eu sentiria a falta dele com mais clareza. A dor poderia fazer sentido.

Uma coisa que eu sei é que isso me faz perguntar se tenho “problemas em casa”, mas parece que muita gente tem problemas muito piores do que os meus. Por exemplo,

quando o primeiro namorado da minha irmã começou a sair com outra garota e minha irmã chorou o fim de semana inteiro.

Meu pai disse que “há pessoas que passam por coisa muito pior”.

Minha mãe ficou em silêncio. E acabou. Um mês depois, minha irmã conheceu outro cara e começou a ouvir música animada de novo. Meu pai continuou trabalhando. Minha mãe continuou varrendo. Meu irmão continuou consertando seu Camaro. Quer dizer, até que ele teve de ir para a faculdade no início do verão. Ia jogar futebol pela Penn State, mas precisou do verão para conseguir as notas certas para jogar futebol.

Não acho que alguém fosse o favorito na minha família. Nós somos três e eu sou o mais novo. Meu irmão é o mais velho. Ele é um jogador de futebol muito bom e adora seu carro. Minha irmã é muito bonita e má com os garotos, e é a filha do meio. Eu tiro nota máxima direto agora, como minha irmã, e é por isso que eles me deixam em paz.

Minha mãe chora muito com os programas de tevê. Meu pai trabalha muito e é um homem honesto. Minha tia Helen costumava dizer que meu pai era orgulhoso demais para ter uma crise de meia-idade. Até agora não entendi o que ela quis dizer, porque ele acabou de fazer quarenta e nada mudou.

Minha tia Helen era a pessoa de quem eu mais gostava no mundo. Ela era irmã da minha mãe. Só tirava A quando estava na escola e costumava me dar livros para ler. Meu pai disse que os livros eram muito antigos para mim, mas eu gostava deles, então ele dava de ombros e me deixava ler.

Tia Helen morou com minha família nos últimos anos de sua vida porque às vezes aconteciam coisas muito ruins com ela. Ninguém me disse o que aconteceu na época, embora eu sempre quisesse saber. Quando eu tinha uns sete anos, parei de perguntar sobre isso, porque ficava pergun-

tando sem parar, como as crianças sempre fazem, e tia Helen começava a chorar muito.

Foi quando meu pai me deu um tapa, dizendo: "Você está ferindo os sentimentos da tia Helen!" Eu não queria fazer isso, então parei. Tia Helen disse a meu pai para nunca mais bater em mim na frente dela, e meu pai disse que a casa era dele e ele fazia o que queria, e minha mãe ficou quieta, como meu irmão e minha irmã.

Não me lembro de muito mais do que isso porque comecei a chorar muito mesmo, e depois de algum tempo meu pai e minha mãe me levaram para o meu quarto. Foi só muito tempo depois que minha mãe bebeu uns copos de vinho branco e me disse o que tinha acontecido com a irmã dela. Algumas pessoas passam por coisas muito piores do que as minhas. É verdade.

Acho que devo dormir agora. Está muito tarde. Não sei por que escrevo essas coisas para você ler. Estou escrevendo esta carta porque as aulas começam amanhã e estou com muito medo de ir.

Com amor,
Charlie

7 de setembro de 1991

Querido amigo,

Eu não gosto do colégio. O refeitório é chamado de "Centro de Nutrição", o que é estranho. Tem uma garota na minha turma de inglês avançado chamada Susan. No ensino fundamental, era muito divertido ter a Susan por perto. Ela gostava de cinema, e seu irmão Frank gravou para ela uma fita com aquela música ótima que ela compartilhava conosco. Mas, durante o verão, ela tirou o aparelho dos

dentes, ficou um pouco mais alta e mais bonita e os peitos cresceram. Agora ela age como uma idiota nos corredores, especialmente quando os garotos estão por ali. E eu acho isso chato, porque Susan não parece feliz. Para dizer a verdade, ela não gosta de reconhecer que é da minha turma de inglês avançado, e não gosta de dizer "oi" para mim na entrada do colégio.

Quando estava na reunião do orientador educacional sobre o Michael, Susan falou que Michael uma vez disse a ela que ela era a garota mais bonita do mundo, com aparelho nos dentes e tudo. Então ela pediu para "namorar ele", o que seria ótimo em qualquer escola. Ele disse que ia "namorar" no ensino médio. E eles se beijaram e falaram de cinema, e ela sentiu terrivelmente a morte dele porque era seu melhor amigo.

É divertido, também, porque normalmente os meninos e meninas não eram bons amigos na minha escola. Mas Michael e Susan eram. Como entre mim e tia Helen. Opa, desculpe. "Entre tia Helen e mim." Foi uma coisa que aprendi esta semana. Isso e a fazer uma pontuação correta.

Fiquei em silêncio a maior parte do tempo, e só um garoto chamado Sean realmente pareceu perceber minha presença. Estava esperando por mim depois da aula de educação física e disse coisas muito infantis, tipo que ele iria me dar um "caldo", que é quando alguém enfia sua cabeça na privada e dá descarga para fazer seu cabelo redemoinhar. Ele parecia muito infeliz também, e eu disse isso a ele. Depois ele enlouqueceu e começou a bater em mim, e então fiz as coisas que meu irmão me ensinou. Meu irmão é um lutador muito bom.

"Bata nos joelhos, na garganta e nos olhos."

E foi o que eu fiz. E acabei machucando o Sean de verdade. E depois ele começou a chorar. Minha irmã teve de sair da sala dos veteranos e me levar para casa. Fui chamado na sala do Sr. Small, mas não fui suspenso nem nada porque um garoto disse ao Sr. Small a verdade sobre a briga.