



<http://dx.doi.org/10.30681/23588403v13i014863>

## A ROSA DE HIROSHIMA: UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA PAUTADA NA INFORMATIVIDADE

Data de recebimento: 23/11/2019

Aceite: 05/03/2020

Angela Maria de Jesus Sena OLIVEIRA (UNEMAT-Sinop)<sup>1</sup>  
Jacinaila Louriana FERREIRA (UNEMAT-Sinop)<sup>2</sup>

**Resumo:** O referido artigo tem como objetivo compartilhar resultados de um trabalho com o gênero literário Poema como objeto de ensino de Literatura e análise linguística com enfoque na questão da informatividade textual, dentre os vários elementos de textualidade. Para análise deste elemento, tomou-se como base os pressupostos teóricos da pesquisadora Irandé Antunes (2016). Para tanto, a proposição referenciou-se na concepção interacionista da língua/linguagem postulada por Bakhtin (2011) e Fusa, Ohuschi e Menegassi (2011). O trabalho de leitura, interpretação, produção textual e análise da língua desenvolveu-se sob a perspectiva de modelização da Sequência Básica (SB), proposta por Rildo Cosson (2018). A proposta metodológica desenvolveu-se com estudantes de 9º ano do ensino fundamental II em uma escola da rede estadual situada em Sinop/MT e teve como base o poema *Rosa de Hiroshima* de Vinicius de Moraes. A escolha desse poema deu-se pelo fato de que os textos literários apresentam elevado grau de informatividade. O *corpus* analítico do trabalho compõe-se de registros das interpretações produzidas pelos estudantes, a partir dos conteúdos temáticos contidos no respectivo texto poético. Os resultados do processo demonstram o conhecimento das temáticas do poema, adquirido pelos estudantes durante as etapas desenvolvidas.

**Palavras-chave:** Poema. Sequência básica. Informatividade.

**Abstract:** This article aims to share the results of a work with the literary genre Poem as an object of literature teaching and linguistic analysis focusing on the issue of textual informativeness, among the various elements of textuality. For the analysis of this element, it was based on the theoretical assumptions of the researcher Irandé Antunes (2016). Therefore, the proposition was referenced in the interactionist conception of language / language postulated by Bakhtin (2011) and Fusa, Ohuschi and Menegassi (2011). The work of reading, interpretation, textual production and language analysis was developed from the perspective of modeling the Basic Sequence (SB), proposed by Rildo Cosson (2018). The methodological proposal was developed with 9th grade students of elementary school II in a state school located in Sinop / MT and was based on the poem *Rosa de Hiroshima* by Vinicius de Moraes. The choice of this poem was due to the fact that the literary texts have a high degree of informativeness. The analytical corpus of the work consists of records of the interpretations produced by the students, from the thematic contents contained in the respective poetic text. The results of the process demonstrate the knowledge of the themes of the poem, acquired by the students during the developed stages.

**Keywords:** Poem. Basic sequence. Informativity.

<sup>1</sup> Licenciatura Plena em Letras (UFMT), pós-graduação em Metodologia no ensino de língua portuguesa e literatura, mestranda do PROFLETRAS, UNEMAT, Campus de Sinop-MT Brasil.

E-mail: angela.j.sena@hotmail.com

<sup>2</sup> Licenciatura Plena em Letras (UNEMAT), pós-graduação em Docência do Ensino Superior, mestranda do PROFLETRAS, UNEMAT, Campus de Sinop-MT Brasil.

E-mail: profjacinaila@gmail.com



## 1 Introdução

Esta proposta<sup>3</sup> teve sua gênese na necessidade de promover um trabalho sobre as informações explícitas e implícitas presentes no poema *Rosa de Hiroshima* de Vinícius de Moraes, com vistas a mobilizar os estudantes a compreender a informatividade presente nos textos literários.

À vista disso, a centralidade deste trabalho incidiu sobre o texto literário, visto que esse se inclui na terceira ordem de informatividade, com o maior nível de imprevisibilidade, de surpresa, de novidade em sua construção, como enfatiza Antunes (2016).

A organização do trabalho pedagógico com o texto literário embasou-se nas habilidades e competências linguístico-discursivas instituídas no Documento de Referência Curricular do Estado de Mato Grosso (2018) para o ciclo de escolarização de estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

Para além das considerações introdutórias, este trabalho divide-se em seis seções. Na segunda seção, abordamos o conceito de gênero de acordo com Bakhtin (2011), bem como a diferença entre gênero primário e secundário, de acordo com as esferas de atividades desenvolvidas pelos sujeitos. Na subseção deste tópico, teorizamos os gêneros literários poema e poesia, sob a luz teórica de Bakhtin (2011) e Antunes (2006).

Na terceira seção, discorreremos sobre as concepções de língua e linguagem que orientam os trabalhos pedagógicos nas escolas. Procuramos enfatizar que a concepção interacionista da linguagem é a mais adequada para o desenvolvimento social e intelectual do aluno, haja vista que permite a interação verbal do sujeito, de forma a entender o funcionamento da língua no seu dia-a-dia.

Os postulados de Irandé Antunes sobre a importância da informatividade nos textos constam na quarta seção. Faz-se referência ainda às três ordens de informatividade, que dependem do grau de previsibilidade de cada texto.

Na quinta seção, apresentamos os resultados da Sequência Básica, mais especificamente, os registros realizados na etapa de interpretação, os quais consistem no momento de exteriorização do conhecimento produzido pelo aluno, conforme argumenta Cosson (2014). Em seguida, apresentamos as impressões e aprendizagens constituídas no processo. E por fim, apresentamos as considerações na sexta e última seção desse trabalho.

---

<sup>3</sup> O referido artigo é resultado da avaliação final da disciplina Texto e Ensino, ofertada no semestre 2019/2 no Mestrado Profissional em Letras - (PROFLETRAS), Campus de Sinop-MT.



## 2 O conceito de gênero segundo bakhtin

A língua é um lugar onde todos se encontram, ou seja, um lugar de interação humana. Para Bakhtin (2011, p. 261), “Todos os diversos campos de atividades humanas estão ligados ao uso da linguagem” e essa organização das atividades humanas em esferas de comunicação define os gêneros em “*tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2011, p. 262, grifos do autor). Os gêneros constituem-se a partir do funcionamento das esferas de atividades desenvolvidas pelos sujeitos, ou seja, cada esfera elabora seus tipos de enunciados em consideração a três elementos: o estilo, o conteúdo temático e a estrutura composicional. O estilo é a seleção “dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (BAKHTIN, 2011, p. 261). De acordo com o mesmo autor, a estrutura composicional é a própria forma de apresentação do gênero e o conteúdo temático diz respeito aos assuntos possíveis de serem abordados.

Para Bakhtin (2011), as esferas de comunicação são formadas por um repertório de gêneros que lhes são próprios. Dependendo das esferas, os gêneros se dividem em dois grupos: os primários e os secundários:

Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e os secundários (complexos-romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicitários, etc). (BAKHTIN, 2011, p. 263).

Os gêneros primários referem-se as circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea, temos como exemplo o diálogo cotidiano e a carta. Os gêneros secundários referem-se a enunciados típicos de uma comunicação cultural mais complexa como os dramas e o texto científico. Para Bakhtin (2011) a concepção de primário ou secundário não corresponde a modalidade da língua usada, mas a esfera a que se vincula o gênero, como observa Marcushi (2000) quando exemplifica, que num congresso científico a comunicação oral é considerada um gênero secundário, complexo, por estar inserida numa esfera científica.

De acordo com Bakhtin (2011), na medida em que as esferas se complexificam, os repertórios dos gêneros do discurso também crescem e se diferenciam. Os gêneros secundários, complexos e predominantemente escrito, no processo de sua formação incorporam diversos gêneros primários, simples, que se formaram no discurso espontâneo, para o autor:

Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo



cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico literário e não da vida cotidiana. No seu conjunto o romance é um enunciado, como a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas a diferença deles é um enunciado secundário (complexo). (BAHHTIN, 2011, p. 263-264).

A esse processo que explica a formação do gênero complexo que se originam do gênero primário, Bakhtin denomina de transmutação. É o que acontece quando o diálogo cotidiano passa para a esfera literária. O autor cita como exemplo o romance, no qual o gênero primário é absorvido e reinterpretado por ele, por isso o gênero assume um caráter complexo. Constata-se tais transmutações em várias outras situações, do gênero literário a gêneros emergentes advindos do meio digital.

## 2.1 O gênero literário - poema e poesia

Como anteriormente comentado, o gênero literário, sob a perspectiva do círculo bakhtiniano, é considerado um gênero secundário, complexo, que se originou do discurso espontâneo, do diálogo cotidiano. Desta forma, não é possível desvincular o gênero poema da visão de Bakhtin acerca das esferas de comunicação, as quais os gêneros estão vinculados. Para Arnaldo Antunes (2006, p.1), "A origem da poesia se confunde com a origem da própria linguagem", para o autor a poesia é o uso mais primitivo da linguagem, ela vem antes mesmos das conversas, discursos, jornais, ensaios, etc. Ela restitui a integridade entre nome e coisa, algo que a sociedade moderna e a cultura do homem separaram. Antunes (2006) continua a elucidar sobre o poder da linguagem poética em não desassociar significante de significado sob a luz dos pressupostos bakhtinianos:

Segundo Mikhail Bakhtin, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, "o estudo das línguas dos povos primitivos e a paleontologia contemporânea das significações levam-nos a uma conclusão acerca da chamada 'complexidade' do pensamento primitivo. O homem pré-histórico usava uma mesma e única palavra para designar manifestações muito diversas, que, do nosso ponto de vista, não apresentam nenhum elo entre si. Além disso, uma mesma e única palavra podia designar conceitos diametralmente opostos: o alto e o baixo, a terra e o céu, o bem e o mal, etc". Tais usos são inteiramente estranhos à linguagem referencial, mas bastante comuns à poesia, que elabora seus paradoxos, duplos sentidos, analogias e ambiguidades para gerar novas significações nos signos de sempre. (ANTUNES, 2006, p. 2)

A poesia é uma das primeiras manifestações da linguagem, haja vista que ela é a arte de criar imagens e emoções por meio de uma linguagem em que se combinam sons, ritmos e



significados. No momento em que a humanidade começa a retratar no papel a poesia, ou seja, usar a palavra, a forma escrita como matéria prima, surge então o poema, que também é poesia. Os poemas são gêneros secundários por causa de sua natureza complexa, mas que na sua origem incorporaram gêneros primários. Um exemplo muito atual desta marca discursiva primária, de conversa espontânea, se faz presente na dita literatura popular, a qual fazem parte a literatura de cordel e o repente.

Na literatura de cordel, constata-se, como característica muito forte, as marcas da oralidade em várias obras, isto porque ela é uma poesia popular, originalmente oral que depois passou a ser impressa em folhetos. E o que dizer dos repentes? Cujas a origem remonta aos tempos dos trovadores medievais e hoje é conhecido por ser uma poesia do improviso, com criação de versos no “de repente” e em alguns casos o repente se caracteriza como um desafio entre dois poetas, ou seja, um diálogo espontâneo, mas devido estar numa esfera complexa de comunicação, que é a literária, transmuta-se em um gênero secundário. Isso posto, acontece com os demais gêneros literários, da poesia popular a obras canônicas.

### 3 A concepção de língua e linguagem

A cada período social e histórico no qual passamos requer uma “concepção de língua, de mundo, de sujeito demonstrando o caráter dinâmico da linguagem no meio social em que atua” (FUSA, OHUSCHI e MENEGASSI, 2011, p. 479). De acordo com Geraldi (1984), tais concepções alinham-se a cada momento ideológico da sociedade e podem ser interpretadas em: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. Estas concepções refletem no contexto educacional, principalmente no fazer pedagógico do professor e na aprendizagem do aluno em sala de aula. Toda metodologia de ensino relaciona-se a uma opção política que implica uma compreensão e interpretação da realidade.

Na concepção de linguagem como forma de expressão do pensamento, a linguagem é considerada como tradução do pensamento e embasada numa gramática normativa. A língua é entendida nesta concepção como algo estático, um produto acabado. A noção de certo e errado não dá espaço para a variação linguística, já que isso implicaria numa variação do pensamento. “Essa visão é reforçada, pois, pelos estudos tradicionais da Gramática Normativa, que privilegiam o falar das camadas socioeconomicamente mais favorecidas”. (FUSA, OHUSCHI e MENEGASSI, 2011, p. 482). Nesta concepção acredita-se que a prática da gramática normativa leva ao domínio da linguagem.



Na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, a língua é compreendida como um código, uma ferramenta que tem a função de transmitir uma mensagem, uma informação. Nesta concepção, também prioriza-se a variedade padrão da língua, ignorando as demais. “Além disso, a leitura, nessa perspectiva, é vista como mera decodificação e, na prática da escrita (concebida como uma consequência de atividades prévias), prioriza-se a estrutura do texto”, conforme destaca Fusa, Ohuschi e Menegassi (2011, p. 489).

Na concepção de linguagem como interação, a língua se constitui por meio de interação verbal, social entre os sujeitos e deixa de lado as formas estáveis e normativas. Esta concepção proporciona um ensino mais eficaz e torna-se capaz de mostrar aos alunos a funcionalidade da língua, seu uso real no dia a dia. Os alunos tornam-se capazes de perceber a utilização da língua em qualquer situação comunicativa, pois:

Nesta concepção, a preocupação básica do ensino da língua materna é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social. (FUSA, OHUSCHI e MENEGASSI, 2011, p. 490).

Nesta concepção “a reflexão sobre a língua é feita mediante a compreensão, a análise, a interpretação e a produção de textos verbais. Desse modo, podemos considerar que, na concepção dialógica de linguagem, o discurso se manifesta por meio de textos” (FUSA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011, p. 490). Nesse sentido, o DRC de Mato Grosso reitera, também, que:

Acredita-se que os paradigmas estudados coexistem no contexto da prática de uso da linguagem e do ensino de língua materna, apresenta a inter-relação para a efetivação do ensino com a linguagem em sala de aula. Dessa forma, a proposta nos documentos oficiais aponta para a concepção dialógica de linguagem, sobre o ensino da língua, que sustenta a noção de que a interação é um dos elementos necessários às relações sociais para efetivação dos gêneros discursivos, em qualquer situação. (MATO GROSSO, 2018, p. 19)

Para Antunes (2016), toda atividade que envolve o ensino de língua portuguesa exige uma determinada concepção de língua. Para a autora, tudo o que envolve o ensino em sala de aula pressupõe uma teoria, a qual permite que os fenômenos linguísticos sejam percebidos e, conseqüentemente, se decide como proceder pedagogicamente.

Desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas





funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem. (ANTUNES, 2016, p. 39)

A autora argumenta, ainda, que não existe uma prática pedagógica eficiente sem fundamentação teórica. Ela reitera, sem dúvidas, que se as práticas dos professores não são as ideais, é porque lhe faltam um aprofundamento teórico sobre como funciona a linguagem humana. O uso e regras gramaticais são os únicos conhecimentos teóricos que a maioria dos professores possui. Para Antunes (2016), a tendência teórica centrada na língua enquanto interação verbal, possibilita uma visão mais ampla da linguagem e como consequência surgem trabalhos pedagógicos mais relevantes ligados a circunstâncias concretas. Para a autora:

[...] a evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva a admitir que somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja, individual e socialmente, produtiva e relevante. (ANTUNES, 2016, p. 41)

Assim como postula Fusa, Ohuschi e Menegassi (2011) e Antunes (2016), a concepção de linguagem que sustenta a proposição didática deste artigo é a interacionista, aquela que considera a língua dinâmica e viva e que leva o estudante a ser o sujeito da sua aprendizagem, de forma a fazê-lo refletir sobre o uso da língua, ter criticidade e saber atribuir valores e significados de acordo com sua experiência e convivência social. Para tanto, trabalhamos o poema Rosa de Hiroshima de Vinicius de Moraes, o qual traduz por meio da linguagem literária uma visão de mundo que reflete os horrores da guerra e as consequências das armas nucleares para a humanidade.

#### 4 A informatividade textual

Para análise de um texto é necessária uma visão mais ampla do que aquela estabelecida pelos critérios da gramática tradicional. A linguística textual vem para favorecer e ressaltar “fatores que constituem critérios da adequação, da qualidade e da relevância de nossas atuações verbais” (ANTUNES, 2016, p. 125). Para a autora, um desses fatores é a informatividade, um elemento de textualidade que representa a qualidade das informações presente em um texto. Para que o texto desperte atenção dos leitores é muito importante que ele traga informações relevantes, novidades, imprevisibilidades, ou seja, que saia do senso-comum.

De acordo com Antunes (2016), o interesse dos interlocutores em relação ao texto, vai depender do grau de imprevisibilidade, da novidade das informações e é isto que determina a



relevância do discurso para quem lê. “Recorrer a tais imprevisibilidades é, pois, indício de uma habilidade comunicativa do sujeito para adequar o aparato linguístico, no seu contingente formal ou semântico, às condições da situação comunicativa” (ANTUNES, 2016, p. 128)

A autora postula, ainda, sobre as três ordens de informatividade. A primeira representa o grau máximo de previsibilidade, portanto, o nível de interpretação é considerado fácil, “ não há continuidades, nem rupturas, nem discrepâncias, nem surpresas”, nesta ordem se encontram os sinais que orientam o tráfego de veículos e pedestres e “textos do tipo: PROIBIDO ESTACIONAR, ou outros semelhantes (DESVIO À ESQUERDA, REDUZA A VELOCIDADE, CURVA PERIGOSA), (ANTUNES, 2016, p. 130).

A segunda ordem é aquela em que se situa a maior parte dos textos, é considerada uma ordem média, que permeia entre a ampla previsibilidade da primeira ordem e a baixa previsibilidade da terceira ordem. Com referência a essa argumentação, Antunes (2016, p. 231) postula que:

O mais comum é que transitemos entre uma primeira e uma terceira ordem, numa espécie de jogo entre o mínimo e o máximo, conforme pareça apropriado a cada situação. A propósito, vale lembrar o que prevê a receita popular: “nem tanto ao mar nem tanto à terra”, em vistas ao equilíbrio do meio. Sempre, é claro, na dependência das condições de interação.

A terceira ordem de informatividade equivale ao maior nível de imprevisibilidade dos textos, que fogem do senso-comum. Nesta ordem se encontram textos mais complexos como os de teorização, os jurídicos, as produções literárias. Os interlocutores destes discursos já esperam se deparar com textos que tragam novidades e maior grau de interpretação, por esse motivo, o estudo do poema foi priorizado nesse trabalho.

Com isso faz-se necessário que o ensino de língua portuguesa seja referenciado em tais regularidades discursivas, de domínio amplo, que não fique restringida somente a questões gramaticais, mas a exploração textual por meio de atividades que trabalhem com os níveis de “informatividade de um texto e como consegui-los” (ANTUNES, 2016, p. 140). Essas práticas vão favorecer atividades interativas e participativas que ampliem a percepção linguísticas e criativas dos alunos.

## **5 O desenvolvimento da sequência básica em sala de aula e os resultados observados**

O trabalho referenciou-se nos pressupostos que orientam a Sequência Básica proposta por Rildo Cosson (2018). Por isso, consiste em um estudo por meio de sequências, compostas





por quatro passos importantes, quais sejam: a) motivação, introdução, leitura e interpretação, os quais serão descritos a seguir.

### 5.1 Descrição das etapas da sequência básica

Esta subseção apresenta as atividades desenvolvidas em cada etapa da Sequência Básica. A primeira etapa, preconizada por Cosson (2014) é a *motivação*, como já mencionada. Com referência a esta etapa, o autor define-a da seguinte forma:

[...] a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor. É preciso confiar mais em ambos, sobretudo quando tratamos de leitura literária. Naturalmente, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura. Aliás, influências sempre existem em qualquer processo de leitura (COSSON, 2014, p. 56).

Pressupõe-se então, que a motivação seja um momento propício ao diálogo que objetiva preparar e motivar do leitor/aluno para o estudo, análise e reflexão sobre um caminho a ser percorrido, porém não impõe limite, pelo contrário influência de forma positiva sobre como deve ser o processo de leitura e produção.

Neste momento levamos letras de uma música que trata da mesma temática da poesia a ser trabalhada, colocamos o som e depois de ouvir atentamente, todos cantaram de forma muito prazerosa e participativa. Levantamos alguns questionamentos sobre os conhecimentos prévios dos alunos sobre a letra da música e as temáticas percebidas por eles.

A etapa subsequente denomina-se *introdução*. Sobre esta etapa, Cosson (2014, p. 57) assim explica:

Chamamos de introdução a apresentação do autor e da obra. [...] o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos. [...] é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem a obra.

Nesse momento, ocorre a apresentação geral da obra, não é necessário detalhar, uma vez que, acontecerá apenas na hora do contato maior com o texto. A partir deste momento, apresentamos e comentamos com os alunos a biografia de “Vinicius de Moraes”, com destaque em suas principais obras e vida, cujo objetivo visou despertar e preparar o aluno para o encontro com o respectivo poema.

O momento de introdução da obra foi muito produtivo, pois percebemos o interesse dos alunos ao conhecer mais sobre o autor do poema. Alguns estudantes não conheciam Vinicius



de Moraes e ficaram entusiasmados ao perceberem que o poeta é uma pessoa comum, com lutas diárias igual a todas as pessoas. Esta etapa foi muito importante na preparação para a leitura.

A etapa seguinte foi o momento *da leitura*. De acordo com Cosson (2016, p. 62), “[...] consideramos essencial nessa etapa de nossa proposta de letramento literário: o acompanhamento da leitura”. O autor sugere, ainda, que nos intervalos da leitura e do tempo combinado sejam realizadas pequenas leituras voltadas à temática, para que não se perca o foco do objetivo maior que é a leitura combinada.

Por se tratar de um poema, não houve necessidade de intervalos, realizamos uma leitura dramatizada, com ênfase nas temáticas retratadas para fazer-se compreender pelos alunos, conforme ilustra o poema a seguir:

**A Rosa de Hiroshima**

Pensem nas crianças  
Mudas telepáticas  
Pensem nas meninas  
Cegas inexatas  
Pensem nas mulheres  
Rotas alteradas  
Pensem nas feridas  
Como rosas cálidas  
Mas oh não se esqueçam

Da rosa da rosa  
Da rosa de Hiroshima  
A rosa hereditária  
A rosa radioativa  
Estúpida e inválida  
A rosa com cirrose  
A antirrosa atômica  
Sem cor sem perfume  
Sem rosa sem nada.  
(Vinícius de Moraes)

Em seguida, convidamos a turma para uma segunda leitura coletiva. Neste momento, apresentamos o vídeo: “Testemunhas da 2ª guerra Hiroshima e Nagasaki - A Bomba Atômica”. Após assistir realizamos um breve debate no qual os alunos se mostraram muito participativos durante o processo.

Avaliamos o momento como indispensável para a compreensão do poema, visto que foi o primeiro contato do aluno com o texto. Os estudantes perceberam por meio do vídeo, o contexto histórico inserido na obra.

O quarto e último passo proposto na sequência básica é a *interpretação*, e para Cosson (2016, p. 64), “a interpretação parte do entrecimento dos enunciados, que constituem as inferências para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade”. É nesse momento que se contextualizam os sentidos, ainda para o autor, “é o que costumamos chamar de encontro do leitor com a obra” (COSSON, 2016, p. 65). Ou seja, é na interpretação que o leitor retoma a leitura e



os momentos vivenciados no ato de ler, associando a leitura ao seu contexto de vida social.

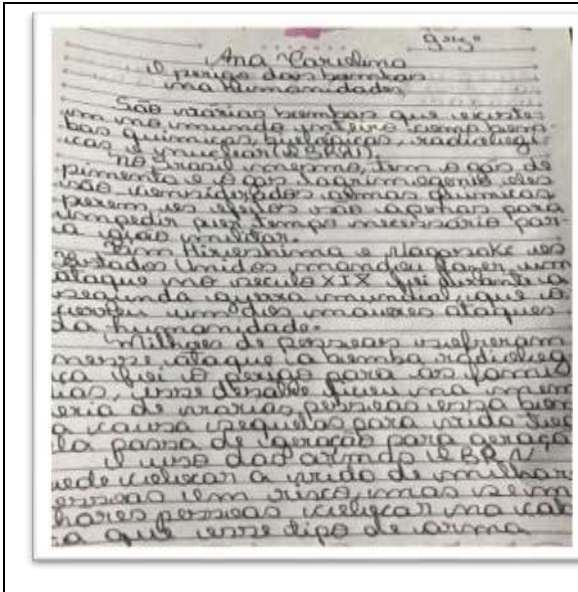
Analisamos com os alunos a informatividade presente no poema: “A Rosa de Hiroshima”, explicamos que a poesia comporta um alto nível de imprevisibilidade, fizemos juntamente com eles uma análise, apontando o contexto histórico do ataque as cidades de Hiroshima e Nagasaki no Japão, pelos Estados Unidos durante a segunda guerra mundial. Reiteramos aos alunos sobre os efeitos da radioatividade e discorremos com eles cada verso, palavra e seu significado. Foram discutidos também sobre a simbologia de uma rosa e de sua representação inversa na poesia.

Portanto, a leitura nunca acontece de forma isolada ou solitária, ela envolve fatores não só subjetivos, mas todas as particularidades em que o indivíduo se insere, portanto, diz respeito a quem escreveu, quem lê, qual a finalidade da leitura e em que momento isso ocorre. É preciso um olhar aberto também para o que não está escrito, para os intertextos históricos, particulares e culturais.

Os alunos foram divididos em grupos para a realização de uma pesquisa sobre armas químicas, biológicas e nucleares. Após conclusão, realizou-se a socialização dos resultados em sala de aula. O próximo passo foi a proposição de uma atividade escrita que englobasse as temáticas trabalhadas em sala e conhecimentos adquiridos por meio da pesquisa.

Propomos, então, a produção de um texto dissertativo argumentativo, gênero já trabalhado em aulas anteriores e revisado antes da produção. O tema proposto aos alunos foi: “Armas químicas, biológicas, nucleares e o futuro da humanidade”. Apesar de ainda não possuírem todas as habilidades para um texto dissertativo formalmente “canônico”, observou-se que se empenharam em expor o ponto de vista sobre o assunto, bem como propor uma possível intervenção como resposta a problemática apresentada.

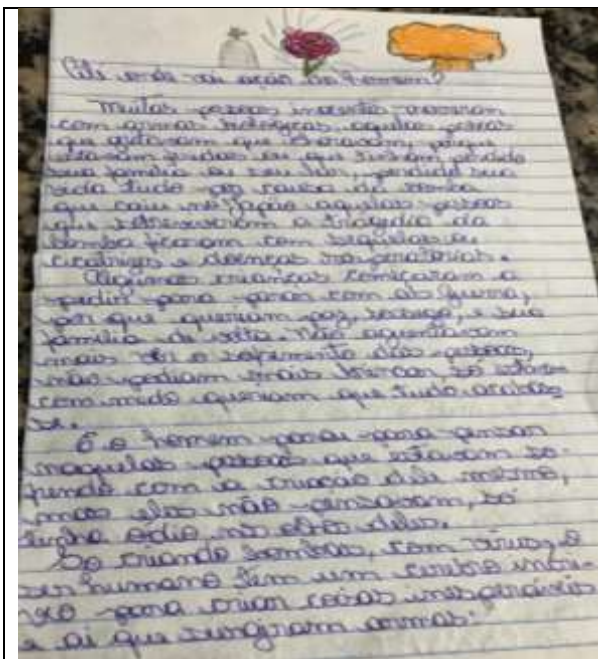
Desta forma, a interpretação dos alunos sobre a obra é o momento de efetivação do conhecimento, pois, para Cosson (2014), é nesta etapa que eles exteriorizam o que apreenderam do texto e correlacionam a ficção com a realidade, ou seja, é o momento do registro da interpretação dos alunos, que se deu por meio das produções que se apresentam a seguir:



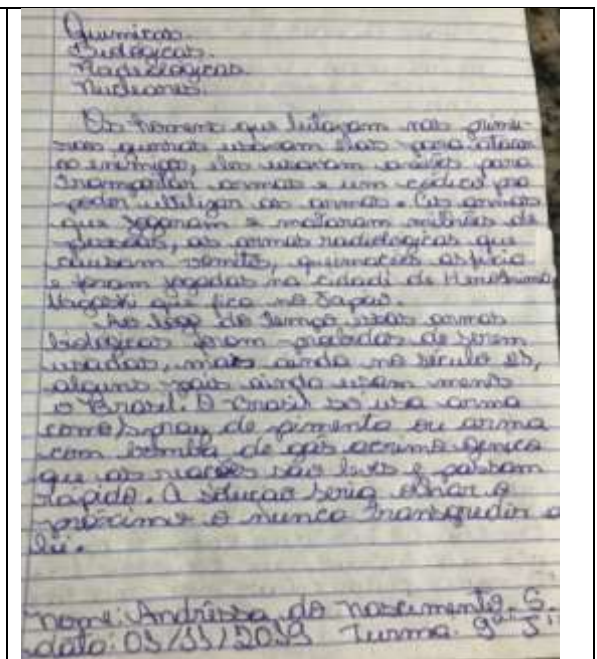
Fonte: Evidência da produção do aluno A  
Figura 01: Os efeitos do ódio da humanidade.



Fonte: Evidência da produção do aluno B  
Figura 02: O perigo das bombas para a humanidade.



Fonte: Evidência da produção do aluno C  
Figura 03: Até onde vai a ação do homem?



As produções foram extremamente exitosas, responderam aos anseios estabelecidos de acordo com as habilidades e competências já desenvolvidas neste ciclo escolar, ademais revelam que foram alcançados os objetivos preconizados pela DRC do estado de Mato Grosso, quando reitera que:

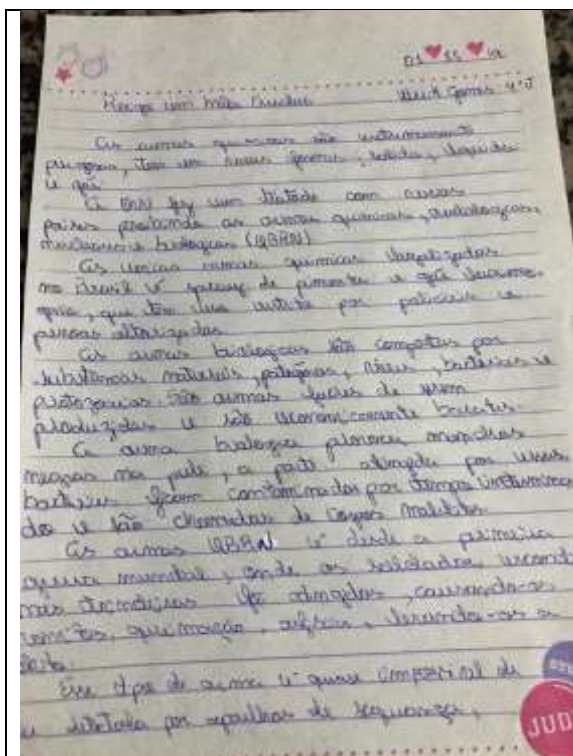




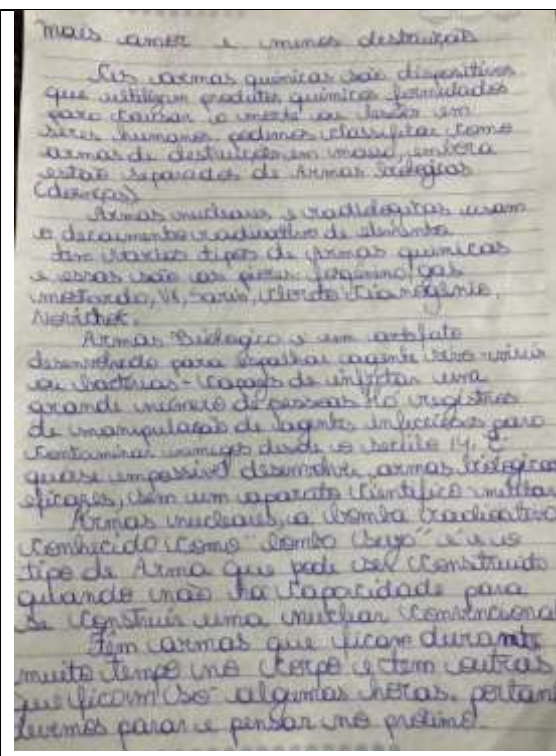
Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc. (MATO GROSSO, 2018, p. 37).

Conforme demonstram as evidências das produções, referentes as figuras de 01 a 03, os alunos utilizam conectivos que tornam as ideias coerentes, bem como juntam os parágrafos em uma continuidade compreensiva do texto. Verifica-se o uso das informações do momento da pesquisa, ou seja, os alunos aplicaram a prática a informatividade adquirida no decorrer das etapas sequenciais.

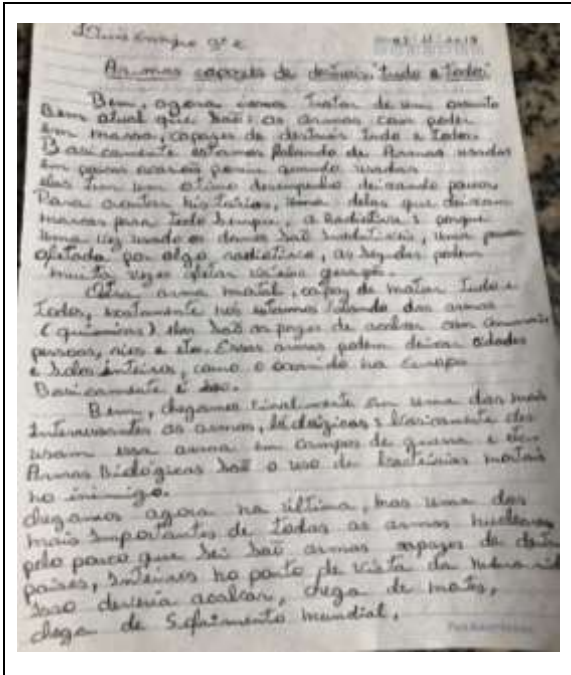
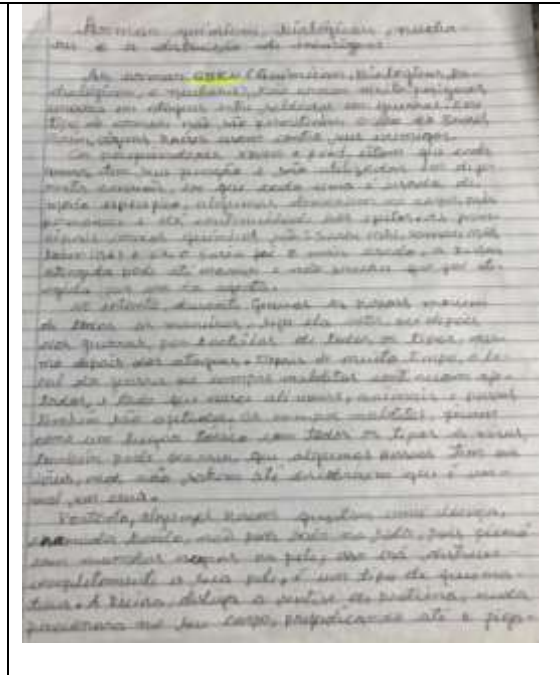
Evidencia-se no trecho do último parágrafo do texto da aluna D, quando ela escreve sobre as armas químicas, biológicas, radioativas e nucleares (QBRN) e traz uma nova informação, ao relatar que no Brasil as únicas armas químicas permitidas para uso militar são o spray de pimenta e o gás lacrimogêneo.



Fonte: Evidência da produção do aluno D  
Figura 04: Perigo em mãos erradas



Fonte: Evidência da produção do aluno E  
Figura 05: Mais amor e menos destruição

 <p>Armas capazes de destruir tudo e todos</p> <p>Bem, agora como trata de um ponto bem atual que são as armas com poder de massa, capazes de destruir tudo e todos. Basicamente estamos falando de armas usadas em guerras e para quando usamos elas tem um efeito devastador de grande poder. Para os outros históricos, tem de fato que tem muitas para todo tempo, a tecnologia sempre vem evoluindo e de fato são tecnologias, uma para cada coisa, por isso a tecnologia, as coisas podem mudar, logo de fato várias coisas.</p> <p>Essas armas matam, copias de matar tudo e todos, exatamente nos sistemas de armas (químicas) das duas partes de acabar com o mundo, não é isso. Essas armas podem destruir cidades e destruí-las, como o caso de Hiroshima. Basicamente é isso.</p> <p>Bem, de fato tem um ponto em uma das mais importantes as armas, biológicas e as armas de guerra, não é isso. Essas armas podem destruir o mundo no inimigo.</p> <p>De fato agora na última, mas uma das mais importantes de todas as armas nucleares, pelo pouco que sei são armas capazes de destruir países, destruí-los no ponto de vista da destruição, isso deveria acabar, de fato de matar, de fato de sofrimento mundial.</p>	 <p>Armas químicas, nucleares e a destruição dos inimigos</p> <p>As armas químicas, nucleares, biológicas, são aquelas que são capazes de destruir tudo e todos. Basicamente estamos falando de armas usadas em guerras e para quando usamos elas tem um efeito devastador de grande poder. Para os outros históricos, tem de fato que tem muitas para todo tempo, a tecnologia sempre vem evoluindo e de fato são tecnologias, uma para cada coisa, por isso a tecnologia, as coisas podem mudar, logo de fato várias coisas.</p> <p>Essas armas matam, copias de matar tudo e todos, exatamente nos sistemas de armas (químicas) das duas partes de acabar com o mundo, não é isso. Essas armas podem destruir cidades e destruí-las, como o caso de Hiroshima. Basicamente é isso.</p> <p>Bem, de fato tem um ponto em uma das mais importantes as armas, biológicas e as armas de guerra, não é isso. Essas armas podem destruir o mundo no inimigo.</p> <p>De fato agora na última, mas uma das mais importantes de todas as armas nucleares, pelo pouco que sei são armas capazes de destruir países, destruí-los no ponto de vista da destruição, isso deveria acabar, de fato de matar, de fato de sofrimento mundial.</p>
<p><b>Fonte:</b> Evidência da produção do aluno F <b>Figura 06:</b> Armas capazes de destruir “tudo e todos”.</p>	<p><b>Fonte:</b> Evidência da produção do aluno G <b>Figura 07:</b> Armas químicas, nucleares e a destruição dos inimigos.</p>

Conforme evidências das produções compartilhadas neste trabalho, os alunos estabeleceram uma relação entre os conhecimentos adquiridos na leitura do texto, pesquisa e todos os contextos estudados na hora de externar os conhecimentos na hora de dissertar e argumentar em defesa do ponto de vista. Outra observação pertinente é que a partir de observação feita pelo professor sobre a importância de persuadir o leitor e incitá-lo a leitura, os alunos inovaram nos títulos de seus textos, conforme constatamos: “Perigo em mãos erradas”, “Mais amor e menos destruição”, “Armas capazes de destruir tudo e todos”, ambos os títulos fazem referência aos conteúdos apreendidos em sala e abordado por eles na aplicação das ideias.

## 6 Considerações finais

O trabalho com a sequência básica a partir do poema, A Rosa de Hiroshima de Vinicius de Moraes, foi enriquecedor e proporcionou muito aprendizado, visto que os alunos se demonstraram motivados durante todas as etapas desenvolvidas.

Percebeu-se um envolvimento com as questões retratadas, por meio de proposições para solucionar a falta de amor ao próximo. Pesquisaram, leram, vivenciaram a prática





por meio da escrita, debateram as descobertas e compreenderam a sequência como um processo de aprendizagem.

Observou-se a concretização dos objetivos propostos na interpretação, conforme esclarece Cosson (2014, p.66), “as atividades de interpretação, como entendemos aqui, devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro”. Ainda para Cosson (2014, p. 66), “esse registro vai variar de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar”.

Nossas considerações acerca do desenvolvimento do presente trabalho se permeiam pela observação de que “[...] o texto literário é um labirinto de muitas entradas, cuja saída precisa ser construída uma vez e sempre pela leitura dele”. (COSSON, 2014, p.65).

Finalizamos com o desejo de aperfeiçoar ainda mais nossa prática, porém com a certeza de que os alunos farão a partir de agora, leituras não só dos textos, mas das entrelinhas, do contexto e níveis de informatividade, de maneira a permitir a interação verbal, a compreensão do funcionamento da língua no dia-a-dia e, conseqüentemente, seu desenvolvimento social e intelectual.

## Referências

- ANTUNES, Arnaldo. Sobre a origem da poesia. *In*: Incluído no libreto do espetáculo “**12 Poemas para dançarmos**”. São Paulo, 2006.
- ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro & interação**. Parábola, 2016.
- ANTUNES, Irlandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. Parábola, 2009.
- ARAÚJO, Júlio César Rosa de. A conversa na web: o estudo da transmutação em um gênero textual. *In*: **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 91-109.
- BAKTHIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. edição. São Paulo: Contexto, 2014.
- FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. *In*: **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, 2011.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem**. Recife: UFPE. jan. 2000.



**MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. Documento de Referência Curricular do Estado de Mato Grosso Ensino Fundamental Anos Finais: Área de Linguagens: Educação Básica. Cuiabá, 2018.**

MATO GROSSO, Ney. Música, **A rosa de Hiroshima**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9YJaaVAQ51E>. Acesso em: 14 out. 2019.

MORAES, Vinicius de. Disponível em: <http://viniusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/rosa-de-hiroxima>. Acesso em: 14 out. 2019.