UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
Carlos Alberto Reyes Maldonado

ELOA DOS SANTOS METZDORF

A LUA COMO OBJETO DE INSPIRAÇÃO:
um estudo sobre a imagem poética em *Haluares*, de Ivens Cuiabano Scaff

Sinop
2025

ELOA DOS SANTOS METZDORF

A LUA COMO OBJETO DE INSPIRAÇÃO:
um estudo sobre a imagem poética em *Haluares*, de Ivens Cuiabano Scaff

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS/PROEB – da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de mestre em Letras.
Área de concentração: Linguagens e Letramentos
Orientadora: Profa. Dra. Marta Helena Cocco

Sinop
2025

Ficha catalográfica

Metzdorf, Eloa dos Santos.
A LUA COMO OBJETO DE INSPIRAÇÃO: um estudo sobre a imagem poética em Haluares, de Ivens Cuiabano Scaff / Eloa dos Santos Metzdorf. - Cáceres, 2025.
84f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Letras/SNP-PROFLETRAS - Sinop – Mestrado Profissional, Campus Universitário De Sinop.
Orientador: Marta Helena Cocco.

1. Letramento Literário. 2. Imagem Poética. 3. Ivens Cuiabano Scaff. I. Cocco, Marta Helena. II. Título.

UNEMAT / MTSCB CDU 82.09

ELOA DOS SANTOS METZDORF

A LUA COMO OBJETO DE INSPIRAÇÃO:
um estudo sobre a imagem poética em *Haluares*, de Ivens Cuiabano Scaff

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS/PROEB – da Universidade do Estado de Mato Grosso, *Campus* Universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras – Língua Portuguesa, julgado pela Banca composta dos membros.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marta Helena Cocco
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Tangará da Serra
(Presidente)

TITULARES
Prof. Dr. Genivaldo Rodrigues Sobrinho
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop

Profa. Dra. Lívia Ribeiro Bertges
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Tangará da Serra

Data da defesa: 18/12/2024
Local da defesa: *Google Meet*

Dedico esse estudo a cada um dos meus alunos, cujos silêncios, vozes e necessidades discentes são tijolinhos em minha contínua construção docente.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe por transbordar amor e ensinar-me sobre perseverança, superação e doação. Sem seu apoio, minhas jornadas acadêmica e profissional seriam improváveis.

Às minhas irmãs, ao meu irmão e ao meu marido, muito obrigada!

Sou grata aos meus filhos Cadu, Mateus e Duda por terem plantado e por cultivarem em mim a coragem que me faz enfrentar obstáculos, preconceitos e injustiças. Obrigada por compreenderem que sonhos hibernados podem, oportunamente, serem despertados e vividos. *I love you bigger than the sky*!

Agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Marta Helena Cocco, por ensinar com criatividade, dedicação gentileza e amor. Sinto-me privilegiada por ser orientada pela professora descrita como ideal por Rubem Alves, Antonio Candido e Paulo Freire. Sua aura de poeta deu um tom de leveza e paz perante as dificuldades.

Ao programa PROFLETRAS/PROEB por me proporcionar tanto aprendizado. Gratidão aos servidores da Unemat que, prontamente, me atenderam quando precisei.

Ao coordenador e aos professores do programa por ensinarem-me a aprender e por nos incentivarem a contribuir com a melhoria do ensino de língua portuguesa e de literatura.

Às minhas colegas de turma, em especial à Andréia Brasil e à Cleusa Getens, com quem reaprendi que nossos conhecimentos e habilidades se complementam naqueles que nos cercam.

Às colegas de trabalho Saionara e Neila pela amizade e pelo apoio durante o desenvolvimento da pesquisa com os estudantes.

Aos alunos que participaram da pesquisa e aos responsáveis por eles que os autorizaram, meus sinceros agradecimentos. Com eles, vivi experiências positivas que foram além das programadas para esse estudo.

À Escola Estadual 12 de Abril, onde concluí o EF, cursei o EM e iniciei minha vida docente. Agora, faz parte desse processo para obtenção do título de Mestra.

À UNEMAT, instituição que me possibilitou os títulos licenciada, especialista e mestra. Obrigada por fomentar minha defesa pela educação pública de qualidade, fonte mais segura da realização de sonhos, principalmente, das minorias.

Eloa dos Santos Metzdorf

A lua anda devagar, mas atravessa o mundo.

Mia Couto

RESUMO

A presente pesquisa situa-se no campo dos estudos literários, e tem como objeto de investigação a imagem poética encontrada nos poemas do livro *Haluares*, de Ivens Cuiabano Scaff. O estudo objetiva contribuir com a promoção do letramento literário de estudantes do 7º Ano do Ensino Fundamental, fortalecendo o desenvolvimento da competência leitora por meio de uma obra da literatura produzida em Mato Grosso. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que, enquanto método, utiliza-se da pesquisa-ação. A organização da sequência de atividades que resultou na proposta didática que permeia a presente pesquisa inspirou-se na sequência básica de Cosson (2021), e nas orientações propostas pela Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), cujas contribuições forneceram subsídios para a estruturação de atividades voltadas ao gênero poema, com ênfase na compreensão e conceituação da imagem poética por meio de algumas figuras de linguagem. A proposta didática foi desenvolvida com os vinte três estudantes da turma de alunos do 7º Ano "A" da Escola Estadual 12 de Abril, tendo o livro *Haluares*, composto, integralmente, por poemas sobre a lua, como principal obra literária estudada no decorrer do desenvolvimento dessa pesquisa. O aporte teórico encontra-se ancorado em Magda Soares (1999; 2009), Cosson (2012; 2021), Bosi (1977; 2015), Candido (2011), Rojo (2009), Geraldi (1984), Kleiman (2007), Orlandi (2001), Paz (2009), Rojo (2009), Travaglia (2018) e Sorrenti (2009). A análise dos dados revelou que as atividades desenvolvidas com os participantes da pesquisa contribuíram com o letramento literário dos alunos envolvidos de forma que promoveu a sensibilização e o engajamento dos estudantes em relação trabalho com o texto poético, resultando na ampliação de suas habilidades de leitura e escrita, bem como na produção de poemas sobre a lua.

Palavras-chave: Letramento Literário; Imagem Poética; Ivens Cuiabano Scaff.

ABSTRACT

The present research is situated in the field of literary studies and focuses on the poetic image found in the poems of the book *Haluares*, by Ivens Cuiabano Scaff. The study aims to contribute to the promotion of literary literacy among 7th grade students in elementary school, strengthening their reading competence through a literary book produced in Mato Grosso. It is a qualitative study that adopts action research as its methodological approach. The organization of the sequence of activities that shaped the didactic proposal underlying this research was inspired by Cosson's (2021) basic sequence and the guidelines proposed by the Didactic Sequence model of Dolz, Noverraz, and Schneuwly (2004). These theoretical contributions provided support for structuring activities focused on the poetry genre, emphasizing the understanding and conceptualization of the poetic image through specific figures of speech. The didactic proposal was implemented with 23 students from the 7th grade "A" class at Escola Estadual 12 de Abril, using *Haluares*, a book composed entirely with poems about the moon as the main literary material studied during the research process. The theoretical framework is anchored in the works of Magda Soares (1999; 2009), Cosson (2012; 2021), Bosi (1977; 2015), Candido (2011), Rojo (2009), Geraldi (1984), Kleiman (2007), Orlandi (2001), Paz (2009), Rojo (2009), Travaglia (2018), and Sorrenti (2009).The data analysis revealed that the activities developed with the research participants significantly contributed to students' literary literacy, promoting their engagement with and sensitivity to poetic texts. This process resulted in the enhancement of their reading and writing skills, as well as in the production of original poems about the moon.

Keywords: Literary Literacy; Poetic Image; Ivens Cuiabano Scaff.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 12

2 ENSINO DE LITERATURA: DIÁLOGOS ENTRE TEORIA E PRÁTICA 17

2.1 LEITURA: INTERLOCUÇÃO ENTRE ESCRITOR E LEITOR 17
2.2 LITERATURA, LETRAMENTO E LETRAMENTO LITERÁRIO 21
2.3 O TRABALHO COM O TEXTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA 26
2.4 O GÊNERO POEMA E O PROCESSO DE PROMOÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO 28
2.5 A IMAGEM POÉTICA 29
2.6 IVENS SCAFF – O MÉDICO-POETA 31

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 34

4 HÁ LUARES NO PÁTIO DA ESCOLA, *HALUARES* EM NOSSAS MÃOS 36

4.1 FLUÊNCIA EM LINGUAGEM POÉTICA – AULA CONVITE 36
4.2 LINGUAGEM E CIÊNCIAS DA NATUREZA – SOMANDO SABERES SOBRE A LUA 37
4.3 O PÁTIO DA ESCOLA - UM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM INSPIRADOR 39
4.4 O CONVITE EM UM CARTAZ-POEMA – CONFLUÊNCIAS DE GÊNEROS TEXTUAIS 42
4.5 A LUZ DA LUA PELAS LENTES DA POESIA 43
4.6 A LINGUAGEM POÉTICA: PALAVRAS QUE SÃO IMAGENS 45
4.7 IVENS SCAFF E *HALUARES* 45
4.8 *HALUARES* E OUTRAS OBRAS LITERÁRIAS DE SCAFF 48
4.9 ALINHAVANDO PALAVRAS, TECENDO VERSOS E PRODUZINDO POEMAS 49
4.10 REFINANDO A HABILIDADE DE ESCRITA CRIATIVA POR MEIO DA REESCRITA 52
4.11 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA E SUAS PREFERÊNCIAS DE LEITURA 52
4.12 SOBRE A COMPREENSÃO DOS TERMOS "IMAGEM POÉTICA" 58
4.13 DA COMPARAÇÃO À METÁFORA 59

CONSIDERAÇÕES FINAIS 65

REFERÊNCIAS 69

ANEXOS 72

1. INTRODUÇÃO

A língua é um dos pilares da nossa cultura e identidade. Ensinar nossa língua materna de maneira eficaz é fundamental para possibilitar que os estudantes a compreendam e a utilizem com segurança em qualquer situação comunicativa.

A riqueza vocabular, a emoção e a criatividade linguística encontradas nos textos literários, expressas por meio de metáforas, sinestesias, aliterações outras figuras de linguagem desafiam os estudantes a compreender e a usar a língua de modo cada vez mais complexo. Isso contribui, entre outros argumentos, para que tantos estudiosos da literatura advoguem em favor do trabalho com o texto literário no decorrer das aulas de Língua Portuguesa. Atualmente, de acordo com a BNCC (2018), o ensino de literatura está previsto de modo difuso no componente curricular Língua Portuguesa. Para garantir a sua presença em sala de aula, defendemos que ele seja apresentado aos estudantes em todas as oportunidades que temos, a fim de que a literatura cumpra com todo o seu papel na vida de um número cada vez maior de pessoas.

Os poemas podem ser compreendidos como obras linguísticas que cativam, emocionam e, ao mesmo tempo, ensinam aspectos essenciais da língua e da expressão criativa. Assim, optamos por desenvolver essa pesquisa tendo o livro *Haluares*, de Ivens Cuiabano Scaff (2021), como principal obra literária a ser estudada. O livro é composto, integralmente, por poemas curtos sobre a lua, chamados de haicais pelo autor e por ilustrações de Ruth Albernaz.

Em períodos de frequentes avaliações externas, quando escolas e profissionais da educação da Rede Estadual de Ensino sofrem sanções por parte da Secretaria Estadual de Educação, quando a comunidade estudantil apresenta baixos índices educacionais nas referidas avaliações, aumenta o desafio de adicionar ao cotidiano estudantil uma proposta didática que priorize o trabalho com o texto literário, uma vez que isso configura um material extra dentro das disputadas horas semanais do componente curricular de Língua Portuguesa. Nesse período, é preciso cumprir o compromisso de concluir a extensa apostila bimestral, fazer atividades de intervenção e preparar os alunos para as provas e desenvolver as atividades das plataformas cujos acessos são monitorados pela Diretoria Regional de Educação.

Diante desse desafio e, por acreditarmos na importância do texto literário na formação leitora, é que nos propusemos a desenvolver esse projeto. Nele, buscamos respostas a algumas indagações: os estudos sobre a imagem poética encontrada nos poemas do livro *Haluares***,** de Ivens Scaff podem contribuir para o letramento literário de estudantes do 7º Ano do Ensino Fundamental, desenvolvendo a competência leitora, permitindo que os estudantes aprendam a identificar uma imagem e a distinguir linguagem figurada de linguagem denotativa?

Na busca de uma resposta afirmativa, desenvolvemos uma sequência de atividades que compõe uma ação pedagógica de cunho intervencionista com alunos do 7º Ano "A" da Escola Estadual 12 de Abril, localizada no município de Terra Nova do Norte, em Mato Grosso. A sequência de atividades foi inspirada, principalmente, na sequência básica proposta por Cosson (2021), porém, a Sequência Didática proposta por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) também serviu como importante fonte de inspiração, ao pensarmos a organização de algumas atividades que compõem nossa proposta didática.

Para tanto, o estudo centra-se na imagem poética encontrada nos poemas do referido livro e em outros textos, almejando contribuir com a promoção do letramento literário de estudantes do 7º Ano. Destacando o papel fundamental que a literatura desempenha no trabalho relacionado às habilidades de leitura desses sujeitos em aprendizagem, objetivamos, também, fortalecer o desenvolvimento da competência leitora por meio da literatura produzida em Mato Grosso. Para que esse objetivo se tornasse tangível, primeiramente, foi necessário observar como tem sido a experiência dos atores sociais com o texto literário, buscando compreender se, além da escola, existem outros lugares e momentos que propiciam o contato com a leitura literária.

Outra estratégia pensada em torno do objetivo principal dessa pesquisa referiu-se à necessidade de propiciar, com o desenvolvimento das atividades, que os estudantes compreendessem o conceito de imagem poética, um elemento importante para a produção de leitura de poemas e, o que serviria de recurso avaliador, ao observarmos a contribuição do estudo da imagem poética para o letramento literário.

Além disso, no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, traçamos estratégias junto aos atores sociais para que o texto literário, ao término das

atividades que compõem essa proposta pedagógica, continue fazendo parte do cotidiano dos estudantes. Realizamos, também, um levantamento das obras produzidas em Mato Grosso existentes na biblioteca da E. E. 12 de Abril. E, por fim, objetivávamos observar se haveria um maior engajamento por parte dos estudantes com as atividades da proposta pedagógica a partir de momentos de aproximação/interação entre eles e o autor Ivens Scaff.

Considerando as inúmeras contribuições que a leitura literária pode proporcionar aos estudantes, a escolha do tema está pautada em uma sequência de fatores: a escola é, muitas vezes, o único lugar que possibilita e fomenta o contato com a leitura literária; o trabalho com o texto literário, nessa fase educacional, necessita ser ampliado; a literatura produzida em Mato Grosso nas salas de aula da Educação Básica há pouco faz parte das orientações curriculares da Secretaria de Estado de Educação, com base no fato de muitos estudantes da Educação Básica ainda estarem submetidos a textos literários cujos autores canônicos, em sua maioria, são circunscritos a outras regiões do país, muito distantes da realidade dos alunos.

Dessa forma, tornou-se relevante propiciar aos participantes da pesquisa uma aproximação com a obra de um escritor local. Selecionamos uma obra do poeta mato-grossense Ivens Cuiabano Scaff, que ocupou a cadeira de nº 07 na Academia Mato-grossense de Letras[1].

Nesse sentido e, em consonância com um dos objetivos do presente programa de pós-graduação *stricto sensu*, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/PROEB, no intuito de aprimorar a prática pedagógica em relação ao letramento literário para que haja melhorias na qualidade da aprendizagem dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, almejamos contribuir com a proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e, consequentemente, de escrita.

O referido estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa que, segundo Esteban (2010), é fruto de um envolvimento sistemático que busca a compreensão profunda

[1] A Academia Mato-Grossense de Letras (AML), fundada em 1932, desempenha um papel fundamental na consolidação e legitimação dos escritores do estado, funcionando como uma instituição que não apenas preserva a memória literária regional, mas também promove a valorização e difusão da produção intelectual mato-grossense. Enquanto instância de reconhecimento, a AML atua na legitimação autoral ao conferir prestígio e credibilidade a escritores cujas obras contribuem para a construção e afirmação da identidade cultural do estado.

dos fenômenos educativos e sociais, bem como a transformação de práticas e cenários socioeducativos que envolvem a tomada de decisões e a organização de conhecimentos. O método utilizado foi o da pesquisa-ação, o qual prevê, de acordo com Thiollent (2011, p. 16), “uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada”, o que, naturalmente, ocorre na relação professor-aluno.

Quanto ao roteiro teórico, encontra-se ancorado em Magda Soares (1999; 2009), Cosson (2012; 2021), Bosi (1977; 2015), Candido (2011), Rojo (2009), Geraldi (1984), Kleiman (2007), Orlandi (2001), Paz (2009), Rojo (2009), Travaglia (2018), Sorrenti (2009), bem como em documentos norteadores do currículo escolar como a BNCC (2018) e o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso – DRC/MT (2018).

O presente texto estrutura-se em quatro capítulos. O primeiro trata-se da introdução, cujo texto de apresentação dessa dissertação está organizado em quatro páginas.

O capítulo dois, com o título “Ensino de Literatura: diálogos entre teoria e prática”, refere-se ao roteiro teórico que permeia discussões em torno da ampliação das experiências e práticas pedagógicas no ensino de literatura que visam a contribuir com o processo de humanização por meio da leitura do texto literário. Ainda nesse capítulo, realizamos a apresentação da obra e do autor, cujos poemas foram fonte de inspiração para o presente estudo, bem como para as produções textuais dos participantes dessa pesquisa. Esse capítulo subdivide-se em sete tópicos.

O tópico 2.1, intitulado “Leitura: interlocução entre escritor e leitor”, aborda a leitura compreendida como um processo de cognição e percepção, relacionando a produção de sentido à interação entre leitor e texto/autor e, ainda, discorre sobre a importância da leitura culturalmente.

Com o título “Literatura, letramento e letramento literário”, temos o tópico 2.2, cuja discussão busca discorrer sobre os referidos termos e elucidá-los na mesma ordem em que estão dispostos. Assim sendo, abordamos, primeiramente, a literatura e sua função humanizadora, em seguida, uma breve compreensão sobre o termo letramento, para enfim, trazermos referências sobre o letramento literário e sua importância no trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental.

Na sequência, temos o tópico 2.3 "O trabalho com o texto no ensino de Língua Portuguesa", no qual apresentamos a abordagem dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa, trazendo contribuições teóricas que remetem à importância dessa estratégia de ensino, considerando a constituição linguística de cada gênero que culminam em situações de interação comunicativa por meio da narração, da dissertação, da injunção, da descrição e da argumentação.

O tópico 2.4, cujo título é "O gênero poema e o processo de promoção do letramento literário", refere-se ao ensino de Língua Portuguesa por meio de poemas, apresentando-o como um importante aliado à produção escrita e ao desenvolvimento da competência leitora, bem como uma possibilidade para a expressão de sentimentos, sensações e da criatividade.

Intitulado "A imagem poética", o tópico 2.5 recorre a algumas concepções teóricas para apresentar uma compreensão dos termos, uma vez que, com os alunos, o conceito foi trabalhado de modo bastante simples, para que percebessem em *Haluares* as imagens criadas pelo poeta relacionadas à lua.

Na sequência, temos o terceiro capítulo que se refere aos "Procedimentos metodológicos". Apresentamos, nesse capítulo, a orientação metodológica do projeto que é a pesquisa-ação pautada, teoricamente, em Thiollent (1986), assim como os pressupostos teóricos que serviram como fonte de inspiração para a elaboração da sequência de atividades.

No capítulo 4, com o título "Há luares no pátio da escola, *Haluares* em nossas mãos" é feita a análise dos resultados, ilustrada com imagens e gráficos que auxiliam na compreensão dos dados apresentados. Tais resultados estão relacionados à pergunta e aos objetivos da pesquisa, bem como com os objetivos de ensino descritos em cada uma das atividades apresentadas no referido capítulo. Buscamos, também, articular os pressupostos teóricos apresentados nesse estudo com os resultados obtidos pelos sujeitos em aprendizagem envolvidos na pesquisa. Esse capítulo organiza-se em 13 (treze) tópicos, uma vez que, cada um dos 10 (dez) primeiros corresponde a uma atividade da sequência apresentada como proposta educacional.

Por fim, nas considerações finais dessa dissertação, realizamos uma reflexão geral sobre a trajetória da pesquisa e dos resultados gerados a partir da aplicação do projeto. Discorremos, ainda, sobre a importância da leitura, uma vez que o

trabalho visa ao desenvolvimento das habilidades leitoras, dada sua fundamental importância nas aulas de Língua Portuguesa.

2 ENSINO DE LITERATURA: DIÁLOGOS ENTRE TEORIA E PRÁTICA

A seguir, apresentamos o arcabouço teórico elaborado para o desenvolvimento do presente estudo por meio de discussões em torno da ampliação das experiências e de práticas pedagógicas no ensino de literatura, as quais visam a promover a competência leitora e o letramento literário.

2.1 Leitura: interlocução entre escritor e leitor

Neste capítulo, dissertamos sobre a relação existente entre o escritor e o leitor no ato da leitura e na produção de sentidos inerentes dessa interação, considerando as experiências de cada indivíduo envolvido nesse exercício linguístico. De forma sucinta, também discutimos sobre a importância da leitura em nossa sociedade, observando como o trabalho em sala de aula com essa prática de linguagem está previsto pela BNCC (2018).

A importância da leitura em nossa sociedade é tão difundida que dispensaria argumentações em torno dela. Ainda assim, trazemos a significativa contribuição de Magda Soares (1999, p. 19) que argumenta que:

> [...] em nossa cultura grafocêntrica, o acesso à leitura é considerado como intrinsecamente bom. Atribui-se à leitura um valor positivo absoluto: ela traria benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade – forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação.

Cabe observar, inicialmente, o que dispõe a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), referente à leitura como sendo um dos eixos de integração correspondentes às práticas de linguagem ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental: oralidade, leitura/escuta, produção escrita e multissemiótica e análise linguística/semiótica.

> O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (Brasil, 2018, p. 71).

Esse eixo é acompanhado de uma série de estratégias e procedimentos de leitura, e, partindo do pressuposto que essas estratégias sejam desenvolvidas de maneira satisfatória nos anos iniciais, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 136), nos anos finais do Ensino Fundamental, “amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas”. Desse modo, o trabalho que visa ao desenvolvimento das habilidades de leitura possui fundamental importância nas aulas de Língua Portuguesa como forma de incitar à reflexão e à ressignificação do texto no contexto social do aluno.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em uma lista de dez (10) competências específicas de língua portuguesa para o Ensino Fundamental, traz a seguinte redação:

> Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2018, p. 87).

Além dessa competência, outras duas se referem diretamente à leitura. Uma que traz a leitura associada à escuta e à fala, objetivando que essas se deem de forma autônoma, fluente e crítica; e outra, cuja redação apresenta o desenvolvimento da competência para selecionar textos e livros para leitura integral com finalidades diversas. Isso sem mencionar as inúmeras habilidades que mencionam a leitura literária na condição de objetivos de aprendizagem a serem alcançados ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental, valendo registrar que o uso dos termos “anos finais” compreende as turmas de 6º ao 9º Ano.

Apesar de tais habilidades estarem contempladas na BNCC, encontramos em sala de aula um baixo nível de envolvimento dos estudantes com a leitura literária, quando não há o desenvolvimento de atividades, planos ou projetos que vão além do proposto pelo material didático. Portanto, considerando experiências de ações pedagógicas envolvendo o texto literário que resultaram positivamente, reforçamos a importância de focarmos no desenvolvimento da competência leitora dos estudantes ao longo da aplicação da presente pesquisa.

Por acreditarmos que o texto literário seja um dos melhores aliados dos professores, quando se busca a formação de leitores, continuamos defendendo a literatura como uma possibilidade real de adquirir diversos conhecimentos. Nesse contexto, Barthes (2004) discorre sobre o potencial da literatura apontando-a como a mais importante das disciplinas, por nela conter todas as outras ciências.

> A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robinson Crusoé, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário (Barthes, 2004, p. 6).

No entanto, contrariando as defesas do pensador francês e de inúmeros estudiosos brasileiros, a literatura enquanto disciplina não está mais contemplada na matriz curricular nacional, ficando sua importante função dependente de cada professor de língua portuguesa. Todavia, apesar dos inúmeros percalços existentes na educação brasileira, acreditamos que haja possibilidades reais de despertar nos estudantes o gosto pelo texto literário. E que isso se dará mais facilmente quando, em contato com a obra ou com um fragmento dela, o estudante se sentir capaz de compreender a escolha de palavras do autor as quais compõem o texto.

Os fatores que implicam no processo de produção de sentido de um texto são vários e dentre eles a relação entre o que o texto propõe e os conhecimentos prévios do leitor. Para corroborar nessa discussão sobre a pluralidade do texto, destacamos a contribuição de Barthes (2004, p. 70):

> O texto é plural. Isso não significa apenas que tem vários sentidos, mas que realiza o próprio plural do sentido: um plural irredutível (e

> não apenas aceitável). O Texto não é coexistência de sentidos, mas passagem, travessia; não pode, pois, depender de uma interpretação, ainda que liberal, mas de uma explosão, de uma disseminação. O plural do texto deve ser, efetivamente, não à ambiguidade de seus conteúdos, mas ao que se poderia chamar de pluralidade estereográfica dos significantes que o tecem (etimologicamente, o texto é um tecido).

Isso ocorre porque a produção de sentidos é resultante do compartilhamento de visões de mundo entre as pessoas ao longo do tempo e do espaço. Nesse contexto, Cosson (2012, p. 27) afirma que: “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados [...]”.

A sala de aula, dentre suas inúmeras possibilidades e funções, configura-se também, como o lugar propício para o desenvolvimento das competências leitoras. Para Rocha (2015, p. 13), “a leitura deve ser trabalhada de acordo com a faixa etária dos alunos, estabelecendo objetivos diferentes para cada tipo de texto, pois diversas são as maneiras de ler, assim como diversos são os textos e os objetivos de leitura”. O texto literário, apesar de não estar limitado a essa finalidade, apresenta-se como um forte aliado do professor que pode conduzir a sala de aula para que as leituras ocorram de maneiras diversas. Por exemplo, de forma individual, coletiva, silenciosa, em voz alta, com ou sem inferência docente, com entonações mecânicas similares às assistentes virtuais ou *chatbots,* bem como por meio de leituras capazes de traduzir as emoções contidas em cada texto. Todavia, essas tarefas exigem a sensibilidade dos professores para intervir de acordo com a necessidade de cada turma ou de cada sujeito em aprendizagem.

No ato da leitura, o leitor utiliza estratégias para compreensão do texto as quais podem incidir de acordo com seu conhecimento linguístico e com sua vivência sociocultural. Para tanto, sugere-se oferecer aos alunos diferentes formas de linguagem, a fim de constituir e ampliar seu universo simbólico. Nesse contexto, Orlandi (2006, p. 40) argumenta que:

> A convivência com a música, a pintura, a fotografia, o cinema, com outras formas de utilização do som e com a imagem, assim como a convivência com as linguagens artificiais poderiam nos apontar para uma inserção no universo simbólico que não é a que temos estabelecido na escola. Essas linguagens todas não são alternativas. Elas se articulam.

Ao disponibilizar aos estudantes experiências que ampliam suas possibilidades de contato com linguagens diversas, amplia-se, também, sua capacidade de atribuição de sentido mediante a leitura do texto escrito. Tal afirmação nos remete à Concepção Dialógica de Linguagem defendida pelo Círculo de Bakhtin e renomeada por Geraldi (1984) – um dos estudiosos brasileiros dos pressupostos bakhtinianos – como “linguagem como forma de interação”, ao tratar sobre a relação entre leitor/autor/texto nessa atribuição de sentidos.

Uma escolarização adequada, de acordo com Magda Soares (1999, p. 47), “seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar”. Sobre essa prática defendida pela autora, discutiremos no tópico a seguir.

2.2 Literatura, letramento e letramento literário

Nesse subtópico, discorremos sobre os termos que o intitulam, buscando compreendê-los e elucidá-los na mesma ordem em que estão dispostos. Nesse sentido, primeiramente, dialogamos com alguns autores sobre a literatura e sua função humanizadora. Em seguida, apresentamos uma breve compreensão sobre o termo letramento e, por fim, algumas referências sobre o letramento literário e sua importância no trabalho docente nos anos finais do Ensino Fundamental.

No Brasil, quando se fala em literatura, os acadêmicos de Letras, os professores de língua portuguesa, os estudiosos da literatura, em sua maioria, buscam em Candido (2011), escritos que corroborem com seus estudos/trabalhos. Dessa forma, inicialmente, trazemos uma de suas contribuições que define literatura, em sua compreensão. Segundo Candido (2011, p. 176):

> Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

No mesmo texto, logo após afirmar que a literatura se distingue em três faces e exemplificá-las, salienta que a literatura está presente na vida de todos, “analfabetos ou eruditos”, e que “ninguém é capaz de passar vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado” (Candido, 2011, p. 177-182). O referido autor a defende como “instrumento poderoso de instrução e educação”. E acrescenta: “As produções literárias de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através de sua incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo” (Candido, 2011, p. 177-182).

Outro aspecto de indubitável relevância que o autor traz sobre a literatura, refere-se ao seu indispensável potencial de humanização, compreendendo o homem na sua humanidade.

> Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Candido, 2011, p. 182).

Como observamos, as funções da literatura são muitas e de muitas ordens, pois lemos para nos deleitar, para nos informar, para nos distrair, para nos instruir, para ampliar nossos horizontes, para aprender a lidar com nossos medos, para nos comunicar com o outro e, sobretudo, para nos humanizar.

Isso se dá, de acordo com Cosson (2021, p. 17), porque “a literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas” e explica que no “texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos”. Com palavras poéticas, o autor acrescenta que “a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos”. Ainda sobre esse mesmo aspecto, complementa: “No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos [...]”, o que nos faz lembrar de Fernando Pessoa e seus mais de 70 heterônimos, ou

mesmo do texto daqueles alunos que, por meio de suas produções literárias, criam personagens inspirados em suas próprias dores, defeitos ou potencialidades, ou atribuem ao eu-poético sentimentos camuflados em seus interiores.

Assim, ao falarmos das contribuições da literatura, devemos considerar que é na escola que, na maioria das vezes, o aluno é apresentado ao texto literário, ou até mesmo o lugar onde compreende como literatura aquele causo que o avô conta/contava sobre Pedro Malasartes, sobre Lampião e Maria Bonita, aquela velha história do Lobisomem, do Boto-cor-de-rosa, do Saci-Pererê, do Minhocão ou do Curupira.

Anterior à discussão acerca do texto literário, mais especificamente sobre o Letramento Literário, tentaremos compreender o significado da palavra letramento, que, de acordo com Magda Soares (2009, p. 36), trata-se de uma tradução de *literacy* que equivale "à condição de ser letrado", sendo aqui conveniente ressaltar que *"Literate* é, pois, o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita, e *literacy* designa o estado ou condição daquele que é *literate*, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita".

Partindo dessa concepção, portanto, a autora conceitua o letramento como: "o resultado da ação de 'letrar-se', se dermos ao verbo 'letrar-se' o sentido de 'tornar-se letrado'" (Soares, 2009, p. 38). Vale lembrar que, apesar das constantes discussões em torno do termo em questão, os dicionários de Língua Portuguesa ainda conceituam a palavra letramento como sinônimo de alfabetização. Com efeito, convém anotar a conceitualização de Rojo (2009, p. 99), para ela:

> O "significado do letramento" varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos.

Considerando as mudanças sociais ocorridas em nossa sociedade, bem como as novas exigências sobre os conhecimentos da leitura e da escrita, de acordo com a mesma autora, o termo que melhor abarca essa complexidade é "letramentos múltiplos".

Kleiman (2007) contribui nesse sentido, pontuando que, “assumir o letramento como objetivo” do ensino no contexto dos ciclos escolares, implica adotar uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem, contrapondo a ideia de “cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como aprendizagem de competências e habilidades individuais” (Kleiman, 2007, p. 4). Outro ponto que Kleiman (2007, p. 5) enfatiza, nesse contexto, diz respeito aos conteúdos listados para cada ano/fase de aprendizagem, afirmando que “os elementos pontuais ‘mais difíceis’, ensinados tardiamente na progressão tradicional, podem aparecer em qualquer etapa do processo, desde que sejam aprendidos dentro de um contexto significativo”. Exemplificando que o ensino do dígrafo ou do ditongo da palavra “dinossauro” não é relevante no que se refere à escolha de uma criança em realizar uma pesquisa sobre o referido animal, uma vez que a atividade esteja bem orientada e haja o interesse por parte da criança.

O relato de experiência com alunos da 5ª série de Guimarães (1999) *apud* Kleiman (2007) traz outro exemplo que contribui com a discussão, apontando para o letramento enquanto prática social como objetivo estruturante das atividades curriculares, visto que a atividade relatada tratava-se da recomendação de livros para os colegas da turma, resultando em produções escritas que se aproximaram do gênero resenha, porém o eixo estruturante da atividade referia-se à prática social da instituição escolar. Com isso, a atividade não teve seu ponto de partida em torno das características estruturais do gênero resenha:

> [...] os alunos foram experimentando com base nos gêneros que já conheciam e, aos poucos, foram inferindo os elementos relevantes para escrever seus textos, apoiando-se nas práticas de ler livros, recomendá-los ou criticá-los (informalmente) para um público conhecido, ouvir e ler comentários críticos de seus colegas, ler resenhas publicadas, revisar seus textos, reescrevê-los com base nos comentários dos colegas e, sobretudo, da professora, que certamente tinha em mente, para guiá-los nesse processo, o conteúdo visado (Kleiman, 2007, p. 7-8).

Cosson (2009, p. 23) contribui com essa discussão, afirmando que:

> [...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser

> enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.

Se o processo de apropriação da literatura, denominado letramento literário, precisa da escola para se concretizar e, nas palavras de Cosson (2014, p. 168), “a literatura deve ser vista como uma experiência e não como um conteúdo a ser avaliado”, é importante que nós, professores de Língua Portuguesa, estejamos atentos e não coloquemos o texto literário, exclusivamente, a serviço da promoção da escrita ou de estudos gramaticais. O objetivo precisa, também, estar centrado na promoção do estudante em um sujeito leitor, cuja passagem pela escola seja capaz de torná-lo proficiente em relação à leitura literária.

O letramento literário pode ser compreendido como a habilidade que o indivíduo tem de ler textos literários, compreendê-los, e atribuir significados a esses textos. Nesse sentido, Cosson (2012, p. 12) afirma que:

> O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração de existência da escrita literária, o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio.

A leitura literária é capaz de produzir uma relação intensa entre escritor e leitor no que se refere à produção de sentido. Em uma narrativa, por exemplo, seja ela em prosa ou verso, a experiência do leitor pode ajudar a criar os cenários descritos nas histórias, ou mesmo fazê-lo deduzir desfechos diferentes daqueles que encontrará ao finalizar a leitura. Sobre essa relação, Cosson (2012, p. 17) argumenta que:

> A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor.

Dessa forma, o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC/MT), (Mato Grosso, 2018) lembra-nos do quanto a leitura e a literatura estão

imbricados e que ao pensar em um sistema literário, na perspectiva da educação literária, a escola assume grande importância como rede de circulação de visões de mundo e de formação do leitor, reforçando a necessidade de se concretizar a ideia de que o estudante é o principal sujeito da ação educativa. Nesse aspecto, reafirmamos que alguns estudantes, muitas vezes, têm a escola como o único lugar que possibilita e fomenta o contato com a leitura literária, o que confirma a importância da escola no processo do letramento literário.

2.3 O trabalho com o texto no ensino de língua portuguesa

O ensino da Língua Portuguesa proposto pela BNCC (Brasil, 2018), visa à ampliação das possibilidades de participação dos sujeitos em aprendizagem nas práticas de atividades humanas, de forma a favorecer o desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens. Consoante a essa afirmação, no DRC/MT (Mato Grosso, 2018, p. 21) temos a seguinte redação:

> A BNCC apresenta a possibilidade do ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos campos de atuação, considerando que nos anos finais do ensino fundamental o adolescente interage e vivencia mais situações comunicativas, mesmo na unidade escolar, com a mudança dos componentes curriculares, tornando-o mais autônomo e protagonista de suas práticas de linguagem, e dessa forma amplia o seu contato com uma demanda bem maior de gêneros discursivos.

O objetivo em torno da ampliação do contato dos estudantes da Educação Básica com os gêneros discursivos e o trabalho com os gêneros textuais tem tido lugar de destaque nos documentos que orientam o currículo escolar desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), (Brasil, 1998) e são pujantes nas orientações de trabalho com a língua na BNCC (Brasil, 2018).

Para especificar a abordagem de gênero tratada aqui, trazemos as contribuições de Travaglia (2018, p. 01-02), para quem:

> O dizer é tipificante. Seja falando/ouvindo ou escrevendo/lendo, nada é dito sem ser por meio de textos e cada texto é de uma categoria, que sempre será adequada interação em uma situação social também típica. Ou seja, os textos se adequam a diferentes situações de interação comunicativa, em que determinadas ações sociais

> tipificadas acontecem e os textos também são tipificados, constituindo classes típicas de texto. Sendo assim, todos os recursos da língua funcionam em textos de uma dada categoria e esse funcionamento pode ou não ser dependente dessa categoria.

Luiz Carlos Travaglia (2018) defende o ensino centrado nos gêneros, apresentando-os como ferramentas de ação da linguagem. O autor argumenta que devemos ensinar ao aluno como usar os gêneros porque os gêneros têm toda uma constituição linguística, estrutural, de conteúdo, de função etc., que servem como caracterização de milhares de gêneros[2]. Lima (2020, p. 3) também contribui para essa definição, argumentando que "Os gêneros são artefatos simbólicos historicamente constituídos e que funcionam como instrumentos mediadores das atividades humanas".

Diante do que propõem as orientações oficiais e os pesquisadores da área para que o ensino de Língua Portuguesa se centre nos gêneros, ainda temos a questão de por quais optar para o trabalho em sala de aula, considerando que são muitos os gêneros existentes. Nesse momento, conforme Travaglia (2018, p. 54), "é preciso critérios para decidir que gêneros terão tratamento prioritário e mais aprofundado na escola". Ainda de acordo com o autor:

> Pode-se organizar o trabalho em sala de aula, usando gêneros diversos que tenham um mesmo tipo como necessário e dominante, pois todos eles estarão desenvolvendo habilidades linguístico-discursivas básicas que depois o aluno vai usar para compor qualquer gênero que venha a ter necessidade de produzir, mas também de compreender em sua vida profissional ou não (Travaglia, 2018, p. 54).

Para o autor, dentre os milhares de gêneros que circulam em nossa sociedade, primeiramente, deveríamos ensinar os alunos a usarem aqueles com maior probabilidade de circulação. Outro critério que ele menciona é o trabalho com gêneros que busquem desenvolver as cinco competências comunicativas básicas: de narrar, dissertar, injungir, descrever e argumentar. Esse conhecimento dará condições para o aluno usar uma grande variedade de gêneros.

---

[2] Vídeo "Minicurso Tipologia Textual", organizado pela Semana de Letras da UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=l3wHz5Zi5JY. Acesso em: 9 abr. de 2021, das 2h14min às 2h20min.

Nesse sentido, para atender ao que os documentos de referência curriculares propõem e, considerando a literatura disponível em torno do trabalho com os gêneros para o ensino da língua, os estudos desenvolvidos centraram-se no poema como o principal gênero a ser trabalhado. Algumas ações planejadas foram dispostas no tópico Método e Procedimentos Metodológicos, e outras foram definidas a partir dos primeiros contatos com os estudantes, considerando as necessidades educacionais encontradas na turma, de forma a valorizar as fragilidades e as potencialidades individuais ou de cada grupo de estudantes.

Assim sendo, as ações partiram do desenvolvimento das competências leitoras para então, seguir para a promoção da oralidade e da produção escrita, pois de acordo com o DRC (Mato Grosso, 2018), para o desenvolvimento de leituras significativas, o professor deve proporcionar condições para que o estudante entre em contato com textos que lhe permitam o estabelecimento de relações e sentidos, tanto no texto, quanto em sua própria vida.

2.4 O gênero poema e o processo de promoção do letramento literário

O ensino da língua portuguesa por meio de poemas pode se apresentar como uma proposta eficaz na busca pelo envolvimento dos estudantes com suas experiências de aprendizado. Em havendo uma seleção de textos pertencentes a esse gênero para se levar à sala de aula, os poemas podem causar interesse inclusive naqueles alunos que escolhem os textos mais curtos para realizar a leitura. A depender de como o trabalho é conduzido, o poema apresenta-se como uma possibilidade para a expressão do pensamento criativo, conectando-os a diversos temas, lugares, sensações e sentimentos. Portanto, ao incorporar poemas em sala de aula, os educadores podem contribuir significativamente com a jornada educacional de seus estudantes. Para Pinheiro (2007, p. 89):

> É preciso acreditar que a poesia é essencial à vida. Que o acesso a ela é um direito de toda criança e de todo jovem. Se a criança ou o jovem vai depois se tornar um leitor de poesia, não temos como afirmar, mas temos o dever de levá-lo a ter contato com uma poesia em que estejam representados seus desejos, suas dúvidas, seus medos, suas alegrias, enfim, sua experiência de vida.

Nesse processo, é fundamental que o professor acredite na função humanizadora e de transformação social que a poesia realiza e a defenda, o que pode inspirar sua prática pedagógica, tornando-a motivadora àqueles para quem ela foi pensada.

Sobre os efeitos causados pela poesia, Sorrenti (2009) sugere que ela pode estabelecer uma ponte entre a criança e o mundo ao seu redor, além de constituir uma forma específica de ensinar certos ritmos fundamentais próprios do ser humano. Quanto às implicações da sonoridade na poesia, a autora acrescenta:

> Ao repetir versos, aliterações e sonoridades, a criança realiza suas primeiras aproximações efetivas com a poesia. Muitas vezes ela será capaz de repetir e apreciar um poema sem mesmo apreender toda a extensão do seu significado. A primeira fase do seu contato com a poesia é, pois, a do domínio das sonoridades (Sorrenti, 2009, p. 20).

Além dessa questão sonora, Bordini (1989, p. 63) ressalta que: (...) “na poesia, o aprendizado possível se produz pela própria estrutura do poema, que seduz e estimula o leitor fisicamente pelos ritmos e efeitos acústicos e intelectual e afetivamente pelas representações ou vivências que suscita”.

Essa convicção sobre as inúmeras contribuições promovidas pelo texto poético, mais especificamente pelo gênero poema, nos impulsiona a buscar e a sugerir atividades pedagógicas que possibilitam e ampliam a presença do referido gênero na escola. Isso pode se concretizar em aulas que se iniciam ou terminam com um professor ou um estudante declamando um poema; com a escrita discreta de um poema curto na lousa ao lado do registro da data; pela organização de varais de poesias; por meio dos poemas presentes no livro didático; com o incentivo à produção de versos simples que podem progredir em textos ricos em elementos que constituem o poema, dentre outras ações que auxiliem o texto literário a se tornar rotineiro nas salas de aula.

2.5 A imagem poética

Quando se fala em imagem, para alunos do Ensino Fundamental, geralmente a palavra é associada a desenho, figura e fotografia. Dificilmente há uma associação

entre o nome e o conceito que designa uma criação verbal. Por isso, o conceito foi trabalhado com os alunos, de modo bastante simples, para que percebessem que as imagens criadas pelo poeta relacionadas à lua, são imagens verbais, motivadas pela visão do objeto no espaço celeste e produzidas pela competência linguística e criatividade do autor. Para fins do nosso estudo, entretanto, recorremos a algumas concepções teóricas, para que tivéssemos o devido subsídio e desenvolvêssemos a nossa prática da melhor forma possível.

Recorrendo ao suporte bibliográfico, aprendemos com o poeta e crítico literário Octavio Paz, no capítulo intitulado “A imagem”, da obra *Signos em rotação* (2015), que: “a imagem é toda forma verbal, frase ou conjunto de frases, que o poeta diz e que, unidas, compõem um poema”. Ele continua dizendo que cada imagem ou composto de imagens pode conter inúmeros e distintos significados. Para exemplificar, ele elenca exemplos de construções verbais em que ocorre o processo de analogia, ou seja, uma coisa é comparada a outra, completamente distinta, e agrega a essa primeira, um outro sentido. Por exemplo: pedras são plumas. Ao criar essa imagem, um determinado poeta faz uma fusão entre coisas distintas, uma vez que pedras podem ser pesadas e plumas leves e serão interpretadas no contexto de um poema, sabendo-se que as imagens fazem uma alusão à realidade, não correspondem a uma verdade literal. Prosseguindo, o crítico aponta que:

> As imagens do poeta têm sentido em diversos níveis. Em primeiro lugar, possuem autenticidade: o poeta as viu ou ouviu, são a expressão genuína de sua visão e experiência do mundo. Trata-se, pois, de uma verdade de ordem psicológica, que evidentemente nada tem a ver com o problema que nos preocupa. Em segundo lugar, essas imagens constituem uma realidade objetiva, válida por si mesma: são obras. […] Neste caso, o poeta faz mais do que dizer a verdade; cria realidades que possuem uma verdade: a de sua própria existência. As imagens poéticas têm a sua própria lógica e ninguém se escandaliza que o poeta diga que a água é cristal […] (Paz, 2015, p. 45).

A imagem poética tem o poder de produzir a pluralidade da realidade. Paz (2015) defende, ainda, que um poema não tem mais sentido que as suas imagens, portanto, sentido e imagem são a mesma coisa, constroem a significação do texto poético.

Por serem alunos de sétimo ano, consideramos que seria produtivo acrescentar a esse conceito de imagem o conceito de metáfora, que é uma das formas de imagens muito frequentes em poemas. Em nossas anotações, assinalamos que os estudos do conceito de metáfora datam de Platão, passando por Aristóteles e outros filósofos, até chegar a Saussure, de onde provém a moderna linguística. Em Platão (1988), no famoso diálogo denominado Crátilo, especula-se entre a convencionalidade e a justeza dos nomes. O filósofo conclui que os nomes, pensados como imitações da realidade, guardam significados ambíguos, pois a natureza não é só permanência, mas também fluxo. Daí o reconhecimento da natureza ambígua da linguagem e da relevância do contexto na tarefa interpretativa. Na *Poética*, de Aristóteles, está o conceito de metáfora que ficou amplamente difundida no Ocidente: “a metáfora é a transposição do nome de uma coisa para outra, transposição do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou de uma espécie para outra, por via de analogia.” (2003, p. 74).

Consultamos, também, para fins de apoio teórico Howard Gardner (1994), que assegura que a apreciação do texto poético implica desenvolvimento da sensibilidade da competência linguística do leitor. Para ele, “o poeta pode servir como um guia confiável, ou como uma apresentação conveniente, para o domínio da inteligência linguística” (Gardner, 1994, p. 61). Desse modo, as imagens poéticas associadas à lua podem contribuir com o amadurecimento linguístico dos alunos. As reflexões de Gardner (1994) orientam que a poesia na infância e, no nosso caso, na adolescência, pode favorecer o desenvolvimento da linguagem. Assim, com o intuito de contribuir nos processos de ensino-aprendizagem da leitura no meio escolar, pretende-se, primeiramente ler as imagens poéticas do livro *Haluares* e depois estimular os alunos a uma atividade de criação.

2.6 Ivens Scaff – O médico-poeta

Para iniciarmos a apresentação do escritor Ivens Scaff, optamos por trazer um poema do amigo, também poeta, também cuiabano, Aclyse de Mattos, que se encontra no livro *Festa* (2016) e que pode ser considerado um resumo da sua biografia.

DizffarsScaff

‘I vem
Ivens
parte
Porto
arte
douto
libanês
cuiabanês
‘I vem
Ivens

cajueiro
&
nuvens

Aclyse de Mattos

Ivens Cuiabano Scaff nasceu em Cuiabá, em 30 de setembro de 1951. Iniciou seus estudos nos colégios de Cuiabá e continuou no Rio de Janeiro, onde formou-se em medicina, pela UFRJ. Fez mestrado em saúde pública e foi professor da UFMT, destacando-se pela atuação no Ambulatório de DST/AIDS/ Hepatite. Ocupou o cargo de Coordenador de Cultura na UFMT, foi Conselheiro Estadual de Cultura e conselheiro editorial da revista Vôte! Foi criado no Bairro do Porto, onde passou a sua infância.

Ivens faleceu em 21 de fevereiro de 2024, no hospital das Forças Armadas, em Brasília, por complicações depois de uma cirurgia no fígado. Sua morte foi amplamente noticiada e o programa “É bem Mato Grosso”[3] apresentou um bloco em homenagem ao autor e muitos dos seus amigos escritores postaram textos emocionados em suas redes sociais em tom de despedida. A exemplo, novamente, de Aclyse de Mattos que postou um texto intitulado “DetetIvens à procura da Poesia” em sua página no *Facebook*[4], na data de seu falecimento, 21/02/2024, cujo trecho diz assim:

[3] Homenagem a Ivens Cuiabano Scaff – Programa é bem Mato Grosso. Disponível em: https://globoplay.globo.com/v/12408198/. Acesso em: 26 de nov. 2024.
[4] DetetIvens à procura da Poesia, por Aclyse de Mattos. Disponível em: https://www.facebook.com/share/p/199qRmEfW7/. Acesso em: 05 de dez. 2024.

> [...] Luciene Carvalho, Luiz Renato, Mario Cesar Leite, Marta Cocco, Sodrézinho, Deize Águena e tantos nos encantavam com o “Poesia Versos e Cordas”. Pois foi ali no SESC, entre um recital e um lançamento, debaixo das mangueiras do jardim ou sob as luzes da choperia que me veio a ideia de um filme de investigação. A poesia estava morta. Quem havia cometido o crime? Qual era o cenário? [...] Finalmente nosso Detetive Ivens (ou DetetIvens) perguntaria: - Onde está o corpo?
> E os poetas todos ficariam confusos. Não havia corpo! A poesia era imaterial! Era Espírito! E como espírito habitava na alma de cada poeta, em cada leitor, em cada ouvinte ou espectador!
> Investigação concluída. Ivens pegaria suas Asas de Ícaro e voaria para o seu céu de Mil Mangueiras, deixando Kyvaverá à sua própria sorte. Se bem que uma sorte poética. No caminho, Ivens ouviria “Conversa de avó” (*Kyvaverá* p. 79)
> Não, as borboletas não são mudas
> é que cantam muito baixinho.

Em 30 de março do mesmo ano, a Academia Mato-grossense de Letras realizou a sessão da saudade e a acadêmica Yasmin Nadaf, sua amiga de infância, leu o panegírico, publicado em seu *site* pessoal, de onde extraímos este trecho:

> A casa de Ivens ficava exatamente numa parte alta da rua/calçada próxima a essa ladeira. Casas ladeadas umas às outras e que se situavam assim (se não perdi a memória): a casa da dona Lucina Scaff, ladeada pela casa da dona Najla Bussiki, e pela casa do senhor Waldo Olavarria. As três casas, como as demais daquela região, eram de fachadas similares, e todas contavam com uma porta grande, e um corredor que unia a primeira porta a uma segunda porta que dava a entrada nas casas. Essa engenharia era usual nas casas cuiabanas onde a primeira porta ficava sempre aberta para as visitas aguardarem de modo mais confortável no corredor até serem recebidas. Os estranhos idem. Cuiabá acolhia! Era o tempo das portas abertas e das cadeiras nas calçadas. Andei e desfrutei muito do quintal da casa de Ivens. Eu amava pisar em chão de terra, e melhor ainda quando era um quintal farto como aquele lá. Meus pais Layla e Jamil eram amigos de dona Lucina e senhor Alfredo, então íamos visitá-los. Acolhimento, Afeto, Alegria e Amizade não faltavam naquela família. Interessante que somente hoje vejo que todas essas palavras começam com a letra A, a primeira do alfabeto. A explicação?! Talvez porque a família do senhor Alfredo e dona Lucina seja o retrato de uma família do Porto, que carregava esses sentimentos como um ícone. E, Ivens, herdou e propagou essa natureza de amor (Nadaf, 2024, p. 4)[5].

[5] NADAF, Yasmin Jamil. **Panegírico ao Acadêmico Ivens Cuiabano Scaff**, em 30/04/2024. Disponível em: https://www.yasminnadaf.com.br/index.php/yn-aml. Acesso em: 26 de nov. 2024.

Ivens deixou um grande número de obras publicadas, elencadas aqui em ordem cronológica:

- *Mil mangueiras* (Edição própria, 1988);
- *Mamãe, sonhei que era um menino de rua* (editora Tempo Presente, 1996);
- *A fábula do Quase-Frito* (editora Tempo Presente, 1995; 1997);
- *Uma maneira simples de voar* (editora Tempo Presente, 1997; editora Entrelinhas, 2006);
- *O papagaio besteirento e a velha cabulosa* (editora Tempo Presente, 1999);
- *O menino órfão e o menino rei* (editora Entrelinhas, 2008);
- *Kyvaverá* (2011);
- *A mamãe das cavernas e a mamãe loba* (editora Entrelinhas, 2012);
- *Asas de Ícaro: Versos de enamoramento e seus antônimos* (editora Entrelinhas, 2016)
- *Embaúba: a história de uma árvore* (editora Entrelinhas, 2020);
- *Haluares: 101 Haikais & outros versos luares* (editora Entrelinhas, 2021).

Além da lista apresentada, três livros foram publicados postumamente num *box*, formando uma trilogia:

- *Além Tordesilhas: Tietê* (editora Entrelinhas, 2024);
- *Além Tordesilhas: Xarayes* (editora Entrelinhas, 2024);
- *Além Tordesilhas: Ouro e Mel* (editora Entrelinhas, 2024).

Como apresentado, em 1988, Ivens fez seu primeiro livro, *Mil mangueiras*. Trata-se de um livro de poemas de 50 páginas, em formato pequeno (11 cm x 16 cm), de edição própria. A seguir, podemos contemplar algumas imagens e dois de seus poemas encontrados nas páginas 1 e 25.

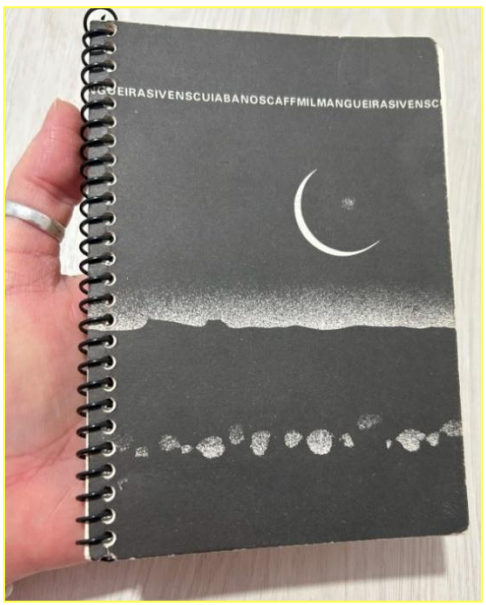
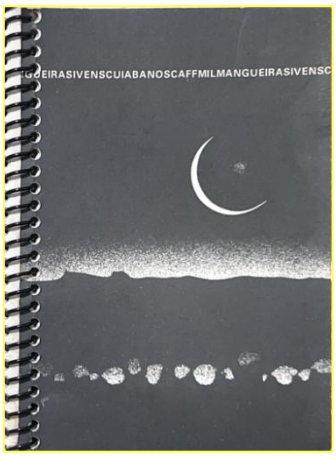
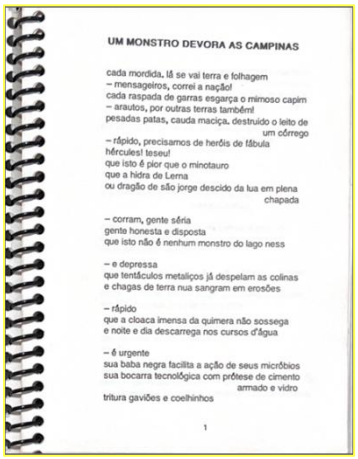


Figura 1 – Imagens do livro de poemas *Mil mangueiras.*





UM MONSTRO DEVORA AS CAMPINAS

cada mordida, lá se vai terra e folhagem
– mensageiros, correi a nação!
cada raspada de garras esgarça o mimoso capim
– arautos, por outras terras também!
pesadas patas, cauda maciça, destruído o leito de um córrego

– rápido, precisamos de heróis de fábula
hércules! teseu!
que isto é pior que o minotauro
que a hidra de Lerna
ou dragão de são jorge descido da lua em plena chapada

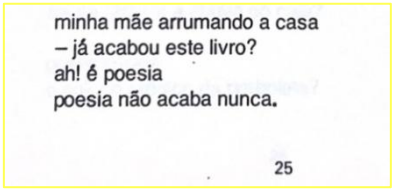
– corram, gente séria
gente honesta e disposta
que isto não é nenhum monstro do lago ness

– e depressa
que tentáculos metaliços já despelam as colinas
e chagas de terra nua sangram em erosões

– rápido
que a cloaca imensa da quimera não sossega
e noite e dia descarrega nos cursos d'água

– é urgente
sua baba negra facilita a ação de seus micróbios
sua bocarra tecnológica com prótese de cimento armado e vidro
tritura gaviões e coelhinhos

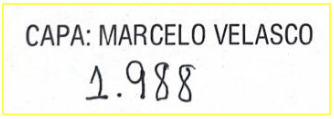
1



minha mãe arrumando a casa
– já acabou este livro?
ah! é poesia
poesia não acaba nunca.

25

minha mãe arrumando a casa
- já acabou este livro?
ah! é poesia
poesia não acaba nunca.



CAPA: MARCELO VELASCO
1.988

Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Transcrição do poema da imagem anterior:

UM MONSTRO DEVORA AS CAMPINAS

cada mordida, lá se vai terra e folhagem
- mensageiros, correi a nação!
cada raspada de garras esgarça o mimoso capim
- arautos, por outras terras também!
pesadas patas, cauda maciça, destruído o leito de um córrego

- rápido, precisamos de heróis de fábula hércules! teseu!
que isto é pior que o minotauro que a hidra de Lerna
ou dragão de são jorge descido da lua em plena chapada

- corram, gente séria
gente honesta e disposta
que isto não é nenhum monstro do lago ness

- e depressa
que tentáculos metaliços já despelam as colinas
e chagas de terra nua sangram em erosões

- rápido
que a cloaca imensa da quimera não sossega
e noite e dia descarrega nos cursos d'água

- é urgente
sua baba negra facilita a ação de seus micróbios
sua bocarra tecnológica com prótese de cimento armado e vidro
tritura gaviões e coelhinhos
(Scaff, 1988, p. 1).

As fotos apresentadas nas páginas 34 e 35 foram tiradas de um livro o qual guardamos com esmero. Foi um presente que ganhei de Yasmin Nadaf, na ocasião

em que ela doava sua biblioteca pessoal à Unemat/*Campus* de Sinop, no ano de 2022.

A ilustração da capa, a menção à palavra lua no décimo verso do poema “Um monstro devora as campinas”, os 117 (cento e dezessete) poemas que compõem o livro *Haluares* e as palavras de Nadaf reforçam o quanto Ivens apreciava a lua:

> Na primeira noite de Lua Cheia, do mês de março, acordei para ver a lua preferida do meu amigo e acadêmico Ivens. Olhei para o céu e perguntei: “São Jorge mora na lua com o dragão? Ivens?”. Silêncio. Repeti a pergunta e escuto um sopro baixinho me dizendo: “Feche os olhos e escute”. Fechei: e no sossego da noite repeti mais uma vez a pergunta agora em meu pensamento... Sem a sua presença física ouço a nossa risada, aquela mesma risada de quando eu lhe perguntava sobre a existência ou não do “Minhocão do Pari”, nas longas tardes em Bonsucesso. Essa risada, agora em meu coração, nele vai morar para sempre, até o nosso reencontro (Nadaf, 2024, p. 12-13).

Em 2017, Ivens participou de uma entrevista organizada por Lucila Tereza Rockenbach Manfroi e uma turma de estudantes do Nono Ano, com orientação do Professor Doutor Antonio Mantovani, publicada na Revista Educação, Cultura e Sociedade[6]. Intitula-se “Entrevista com o escritor mato-grossense Ivens Cuiabano Scaff – nas asas da imaginação... ‘uma maneira simples de voar’”, da qual selecionamos três perguntas e respostas que trazem informações sobre sua trajetória como escritor para deixarmos registradas, também, no presente texto.

> **Revista ECS:** Como foi que começou a escrever? Quem te incentivou a escrever, a ser escritor?
> **Ivens Scaff:** Sempre escrevi aquelas poesias “cafonas” e emocionadas nas páginas finais do caderno. Mas o meu respeito e admiração pelos meus queridos escritores me inibiam. Acho que pelo contrário, deveriam servir como estímulo. Por outro lado, eu me ressentia de não ver as nossas paisagens e nossa gente nos livros que lia. O pontapé inicial para escrever para crianças foi um pedido de alguém do Sesc para escrever um pequeno texto sobre o minhocão. Comecei e o texto foi crescendo e resultou no livro “Uma maneira simples de voar”.

[6] Entrevista com o escritor mato-grossense Ivens Cuiabano Scaff nas asas da imaginação... "Uma maneira simples de voar".**Revista Educação, Cultura e Sociedade**,*[S. l.]*, v. 8, n. 1, 2018.DOI: 10.30681/ecs.v8i1.3071.Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8406. Acesso em: 28 nov. 2024.

> **Revista ECS:** Há em especial, algum autor ou obras que foram determinantes como motivação para que você se tornasse um escritor?
> **Ivens Scaff:** Ainda estou correndo atrás de me tornar um escritor, mas com certeza Andersen e Lobato.
>
> **Revista ECS:** Como surgem as ideias para escrever seus livros? Você escreve todos os dias? Quanto tempo por dia ou semana dedica à escrita?
> **Ivens Scaff:** Sou médico e professor, e então vocês imaginam como é difícil encontrar um tempinho para escrever. As histórias vão surgindo em vários momentos e eu vou decorando e acrescentando até ter a chance de passar para o computador. Também converso muito com meus amigos sobre os enredos. Peço opinião, embora a maior parte das vezes escolho a minha própria ideia (riso) (2018, p. 373).

A leitura da entrevista, em vários momentos, fez-nos lembrar das palavras de Ivens quando o autor participou de uma roda de conversa com nossos ex-alunos da Escola Estadual Pissinati, localizada no município de Sinop – MT. Ao falar sobre algumas de suas obras, notava-se seu apreço por esses momentos de encontro com crianças e adolescentes, bem como seu amor por Mato Grosso, por nossa cultura, nossa fauna e nossa flora.

Figura 2 – Ivens Scaff

Fonte: elaborado pela autora a partir de *print* de video gravado em 25/08/2022, data em que o poeta visitou a E. E. Pissinati (2024).

Na ocasião, deu ênfase ao livro *Haluares*, incentivando os estudantes a criarem poesias nas folhas finais de seus cadernos. Falou da praticidade em criar haicais abrasileirados ou outros poemas curtos e, e em uma brincadeira com nosso nome ao mencionar a razão de sua visita à Sinop e à referida escola, fez poesia, dizendo:

> “Vejam que coincidência,
>
> ‘Eloa
> Haluares
> Elo há, há luares’
>
> Já deu um haicai aí”.

Não posso afirmar que essa seria a forma que ele escreveria esses versos, mas assistindo algumas vezes à sua fala gravada em vídeo, arriscamo-nos a redigir dessa forma.

Nadaf (2024, p. 11-12) relaciona esse tipo de poema a Ivens Scaff: “Haikais: versos curtos como os instantes da vida; escritos com gracejo (“Hai”) e harmonia (“Kai”). Traços estes – por coincidência – bem visíveis em sua personalidade”.

O livro *Haluares*

Figura 3 – Autor, ilustradora e obra literária.

Fonte: elaborado pela professora-pesquisadora (2022).

Esse tópico apresenta a obra *Haluares*, sem a pretensão de traduzir em linhas e parágrafos cada sensação e sentimento que os versos e estrofes podem provocar em cada leitor. A lua protagoniza-se como tema desde o título, confirmando sua presença implícita ou explicita em cada poema.

O livro é composto por 96 (noventa e seis) páginas, possui dois capítulos, sendo o primeiro intitulado “Haicais” que contem 101 (cento e um) versos curtos, compostos por 3 (três) versos; o segundo, “& outros versos luares”, é composto por mais 16 (dezesseis) poemas, cujas composições variam entre 5 (cinco) e 17 (dezessete) versos. Publicado pela Editora Entrelinhas, em Cuiabá – MT, em 2021.

Todo em preto e branco, o livro conta com ilustrações da artista visual Ruth Albernaz, cuja infância se passou em uma fazenda, em Chapada dos Guimarães. A orelha do livro descreve que não havia luz elétrica que “turvasse o céu noturno com seus milhares de estrelas, a Via Láctea, as constelações e, é claro, a Lua nas Muitas atividades na localidade se pautavam no calendário lunar, como o plantio e a retirada de madeiras, por exemplo. Inclusive seu filho nasceu na passagem para a lua cheia, como esperado”. As ilustrações desse livro são feitas com poucos traços a bico de pena, em uma proposta minimalista, para estabelecer “um diálogo sutil com a aparente simplicidade dos *haicais*” sobre a lua.

A linguagem poética se faz presente, inclusive, do início ao fim do prefácio escrito por Lucinda Persona que é poeta, professora universitária, bióloga e que ocupa a cadeira nº 4 da Academia Mato-grossense de Letras. Segue o prefácio:

> Quando por vezes regressamos do mergulho em um livro e respiramos o ar da realidade em meio ao cotidiano, acompanham-nos também estilhaços de prata, borrifos cintilantes, soletrações ditosas, certas palavras, palavras-chave do universo verbal visitado. É assim que *Haluares* reverbera, com efeitos supremos. No micro espaço de um *haikai*, Ivens Scaff, com exata engenharia, insere toda sorte de grandezas, como a Via Láctea e seu chão de estrelas pisado pela lua, essa clara esfera celeste em sua relação imutável com a terra há mais de centenas de milhões de anos. *Haluares* é um fino retratar de matizes, a exemplo, a prata de um “menisco delgado” no esmalte azul do céu diurno. Só um médico-poeta para compor assim uma fase lunar, buscando na anatomia do joelho a peça cartilaginosa em forma de crescente. É dito por Bachelard que “a primeira tarefa do poeta é libertar em nós uma matéria que quer sonhar”. E isto ocorre de imediato quando lemos a sucessão dos esplêndidos *haikais* “e outros versos luares” deste livro substancial e tão irradiante quanto a lua em plenitude, juntando-se a esse fervor lunar a fantasia, a elegância, a concisão e a síntese das imagens de Ruth Albernaz, triunfante na realização do binômio arte-beleza (Persona, 2021, p. 9).

O livro apresenta uma atrativa combinação de *design*, tema, linguagem verbal, não verbal e imagens poéticas. A maioria dos poemas é composta por três versos, assim como a palavra lua é formada por três letras.

Alguns poemas suscitam uma memória da infância, no sítio, quando entre irmãs ficávamos deitadas em bancos de madeira, admirando a lua e confirmando em calendários de parede, à luz de lamparinas, qual era a fase da lua naquela noite.

Outros nos fazem refletir sobre como a mudança de moradia do campo para a cidade acarretou na mudança de hábitos e interferiu na forma como apreciávamos a lua. Os dois poemas a seguir foram retirados das páginas 21 e 23, respectivamente:

no sertão
tua ascensão
é uma canção

na cidade
tua ascensão
é solidão

Outro, por exemplo, é o poema a seguir, localizado na página 41, o qual nos remete à lembrança de infância do dia quando, em família, no quintal de casa, aguardávamos pelo eclipse lunar que, há dias, vinha sendo anunciado no radinho à pilha de nosso pai. Na ocasião, firmamos um combinado de que se alguém dormisse, deveria ser acordado pelo mais vigilante para que ninguém perdesse o espetáculo. E assim foi feito! Após um cochilo no colo de nossa mãe, no céu, a lua pôde ser contemplada, aproximando-se de “seu namorado” – o sol – depois de um longo tempo de saudade.

lua e sol
obscenamente juntos
enrubescem a terra

O poema a seguir, encontrado na página 51, foi apresentado/declamado pela Professora Doutora Marta Cocco, em nossa aula inaugural no início do ano de 2022, via *Google Meet*.

Pende do céu
A única fruta madura
Que produziu a árvore da noite

Sem que a palavra lua seja mencionada em linguagem verbal, é possível visualizarmos a imagem de uma lua amarela (fruta madura) resultante da metafórica árvore da noite. A imagem poética presente nos versos ficou destacadamente desenhada em nossa imaginação e, poucas semanas posteriormente à aula inaugural, fizemos contato por *e-mail* com a professora, solicitando mais informações sobre o poema, a obra e o autor. A resposta chegou em breve, evoluiu para uma reunião informal e, em poucos minutos de conversa, foi possível alinhavarmos importantes passos da presente pesquisa.

Os quatro poemas apresentados destacam impressões muito pessoais da professora-pesquisadora. Nesse contexto, lembramo-nos da importância da existência de interlocução entre leitor e texto/autor para a construção de sentido, uma vez que esta acontece a depender das condições de produção de sentido que cada leitor possui ao entrar em contato com o texto.

Saindo do campo das percepções intrinsecamente pessoais com base em memórias de infância para comentarmos outras questões presentes no livro, temos, por exemplo, a referência à religiosidade, mais especificamente ao catolicismo. Há versos em que a hóstia, quando elevada pelo padre, transforma-se na lua branca. Essa imagem vai se construindo ao longo dos versos, mas se consolida, principalmente, no décimo-segundo e no décimo-terceiro versos do poema a seguir (Scaff, 2021, p. 73).

Elevação da lua

Padre Remeter que me perdoe
Padre Pombo também
Me perdoem todos os padres
Irmã Edwiges, linda, virginal e rosada
Nos prometendo no calor cuiabano
O calor do fogo do inferno
Me perdoe padre Luiz Maria Ghizoni
O santíssimo padre de minha infância

Não fui bem catequizado

Quando na Santa Missa
No momento da elevação
O padre eleva a hóstia branca
Eu vejo a alva lua
Subindo acima dos negros paredões da chapada
Prateando minhas longas e pulcras barbas
De druida
Sou, nesse momento, completamente Celta

As imagens poéticas são constantes no livro *Haluares* e, por meio de metáforas, prosopopeias, sinestesias, aliterações, assonâncias, paradoxos e antíteses, a lua exubera-se em pluralidade e é descrita como fruta madura, lua de gala, lua-alimento, lua goiaba, lua ligeira, lua pudica, lua de mel, lua de mármore, lua molhada, lua quebrada, pedra no céu, lua moita, lua fugidia, lua quase nuvem, lua vespertina, lua consoladora, lua porta estandarte, lua estradeira, lua guardiã, lua

criança, lua ciumenta e possessiva, lua sorriso-de-gato, lua de creme holandês, lua-rainha, lua limão, lua-baiana, lua d'Alva, lua colonial, além de outros substantivos e adjetivos capturados e registrados pela visão e imaginação atentas do poeta.

Frequentemente ocorre, durante a leitura de *Haluares,* de nos encantarmos com versos leves como em "luar na cascatinha/ se estilhaça/ em estrelinhas". Também entramos em contato com poemas bem-humorados como a conotação de que o calor do inferno não ameaça quem conhece o calor de Cuiabá. Além disso, na obra, a lua personifica-se e tem uma vida social ativa e, dessa forma, veste-se para a missa, para a noite de gala, vai ao carnaval, corteja a terra, seduz mares, protege os animais, adentra o quarto, dança valsa, pega o sujeito-lírico pela mão, demonstra resiliência, é empática e, suave, vela o sono da criança de rua.

Vejamos agora esses dois poemas:

Satélite

Fim de tarde.
No céu plúmbeo
A Lua baça
Paira
Muito cosmograficamente
Satélite.

Desmetaforizada,
Desmitificada,
Despojada do velho segredo de melancolia,
Não é agora o golfão de cismas,
O astro dos loucos e dos enamorados.
Mas tão-somente
Satélite.

Ah Lua deste fim de tarde,
Demissionária de atribuições românticas,
Sem show para as disponibilidades sentimentais!

Fatigado de mais-valia,
Gosto de ti assim:
Coisa em si,
- Satélite (Bandeira, 2009, p. 231).

Apenas a lua

Nada de considerações teóricas sobre ti
És apenas (e muito) a lua

> No limite entre o azul e o rosa do entardecer
> Lançando seus reflexos numa esteira oblíqua
> Na superfície inclinada e molhada da praia
> (Scaff, 2021, p. 79).

Tal qual Manuel Bandeira, por meio do poema “Satélite”, Ivens Scaff, com o poema “Apenas a lua”, a apresenta de forma literal, por meio da linguagem predominantemente denotativa.

De acordo com a Editora Entrelinhas[7] em sua página de apresentação do livro: **“**os versos que compõem o livro *Haluares* foram escritos sem pressa, a cada vez que ele levantava a cabeça e a Lua estava lá”. Ivens Scaff relata que o processo de escrita dos poemas foi ocorrendo ao passo que “caminhava observando a sua sombra suave”, quando se lembrava da influência da lua no saber popular e, quando “de novo, se espantava com a presença dessa misteriosa pedra no ar”. Embora Ivens tenha afirmado se encher sempre “da mais firme esperança a cada lua nova”, a lua preferida do autor era a lua cheia.

[7] Disponível em: https://www.entrelinhaseditora.com.br/produtos/p.asp?id=299&produto=haluares_101_haikais__outros_versos_luares. Acesso em: 14 de set. de 2023.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa organiza-se por meio do desenvolvimento de uma sequência de atividades de natureza intervencionista com o 7º Ano “A” da Escola Estadual 12 de Abril, localizada no município de Terra Nova do Norte – MT. A principal obra literária a ser estudada é o livro *Haluares*, de Ivens Cuiabano Scaff (2021), cuja formação se dá, integralmente, por poemas sobre a lua, sendo que a maioria são poemas curtos compostos por três versos.

A sequência básica proposta por Cosson e a sequência didática sugerida por Dolz, Noverraz & Schneuwly serviram de inspiração para a organização das atividades encaminhadas ao longo desse plano de ação interventiva. Trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativa, cujo método se deu regido pelos conceitos que caracterizam a pesquisa-ação, sendo os participantes aqui considerados por Thiollent (1986) como atores sociais.

Anterior ao início das atividades, os estudantes foram submetidos a um questionário para verificar como e quais vinham sendo suas experiências com o texto literário. A referida avaliação buscava saber se os participantes da pesquisa conheciam autores mato-grossenses, se costumavam ler poemas, se já, entre outras questões que puderam abarcar e tornar tangíveis os objetivos desse estudo.

A maioria das atividades foi pré-elaborada, sendo que algumas sofreram adaptações de acordo com a necessidade. Outras tiveram a participação dos estudantes, no sentido de proposição e participação no processo de elaboração, lembrando que Thiollent (2011, p. 66) defende que “os atores sempre têm de gerar, utilizar informações e também orientar a ação, tomar decisões, etc.”.

Durante a aplicação da proposta didática utilizamos a técnica da observação e um caderno de campo no intuito de examinar e registrar informações sobre reações, comportamentos e envolvimento dos participantes da pesquisa nas atividades propostas, sempre com foco nos objetivos da referida pesquisa. Além das anotações escritas, registramos diversos momentos por meio de fotos e gravações de áudio ou vídeo.

Dessa forma, os dados apresentados são resultantes da observação da professora-pesquisadora, da coleta de dados a partir de atividades de leitura e escrita durante cada etapa da aplicação da sequência de atividades, bem como de

respostas obtidas por meio de um questionário, contendo dez perguntas, sendo sete delas de múltipla escolha e três, abertas.

A referida pesquisa buscou fortalecer o letramento literário entre os 23 (vinte e três) estudantes do 7º Ano “A” por meio de estudos da imagem poética encontrada nos poemas do livro *Haluares*, de Ivens Scaff. As atividades foram desenvolvidas durante o período de 11/04/2024 a 30/05/2024 e contou com uma carga horária de 20 (vinte) horas.

4 HÁ LUARES NO PÁTIO DA ESCOLA, *HALUARES* EM NOSSAS MÃOS

A apresentação e análise dos dados gerados estão dispostas nesse capítulo o qual faz o detalhamento da proposta didática acompanhado da descrição de cada um dos encontros com os estudantes para a obtenção de material de análise por ela gerados, uma vez que os resultados do referido estudo estão pautados na sequência de atividades desenvolvidas com os 23 (vinte e três) estudantes da turma do 7º Ano “A” da Escola Estadual 12 de Abril. Além da participação nas atividades, os dados apresentados são resultantes das respostas obtidas por meio de um questionário contendo dez perguntas respondidas pelos 23 (vinte e três) alunos, bem como da observação da professora pesquisadora durante todo o processo de aplicação da pesquisa.

O trocadilho do título desse capítulo faz menção ao nosso principal objeto de estudo, o livro *Haluares*, de Ivens Cuiabano Scaff e à principal atividade da proposta didática que compõe nossa pesquisa que se trata do momento em que os estudantes observaram a lua pelo telescópio montado no pátio da escola.

4.1 Fluência em linguagem poética – aula convite

A aula-convite teve a duração de 1 hora e objetivava atrair o interesse dos estudantes a participar da pesquisa, para tanto foi organizada da seguinte maneira: entrega de envelopes, contendo uma cópia do poema “Convite”, de José Paulo Paes; após os convites serem entregues, solicitamos que todos fizessem a leitura do referido texto, de forma silenciosa.

Em seguida, metade da turma realizou a leitura de uma estrofe e a outra metade, outra estrofe. Aproveitamos para observar se seria necessário ao longo da sequência de atividades um momento para relembrar o conceito de verso, rima, estrofe e outras características do gênero e constatamos que sim. Logo depois, dialogamos sobre o texto intitulado “Convite” não ser pertencente ao gênero convite e sim ao gênero poema, mostrando que é justamente o deslocamento de sentidos que produz a poeticidade do texto.

Na sequência, apresentamos alguns dos próximos passos da pesquisa para que fossem se organizando para participar da aula no período noturno na data prevista para contemplarmos a lua pelo telescópio.

Por fim, os estudantes responderam a um questionário de dez perguntas, sendo sete delas de múltipla escolha e três, abertas.

Convite

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.

Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.

As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.

Como a água do rio
que é água sempre nova.

Como cada dia
que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

PAES, José Paulo. Poemas para brincar, 1991.

Figura 4: Envelope contendo o poema.

Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

4.2 Linguagem e Ciências da Natureza – somando saberes sobre a lua

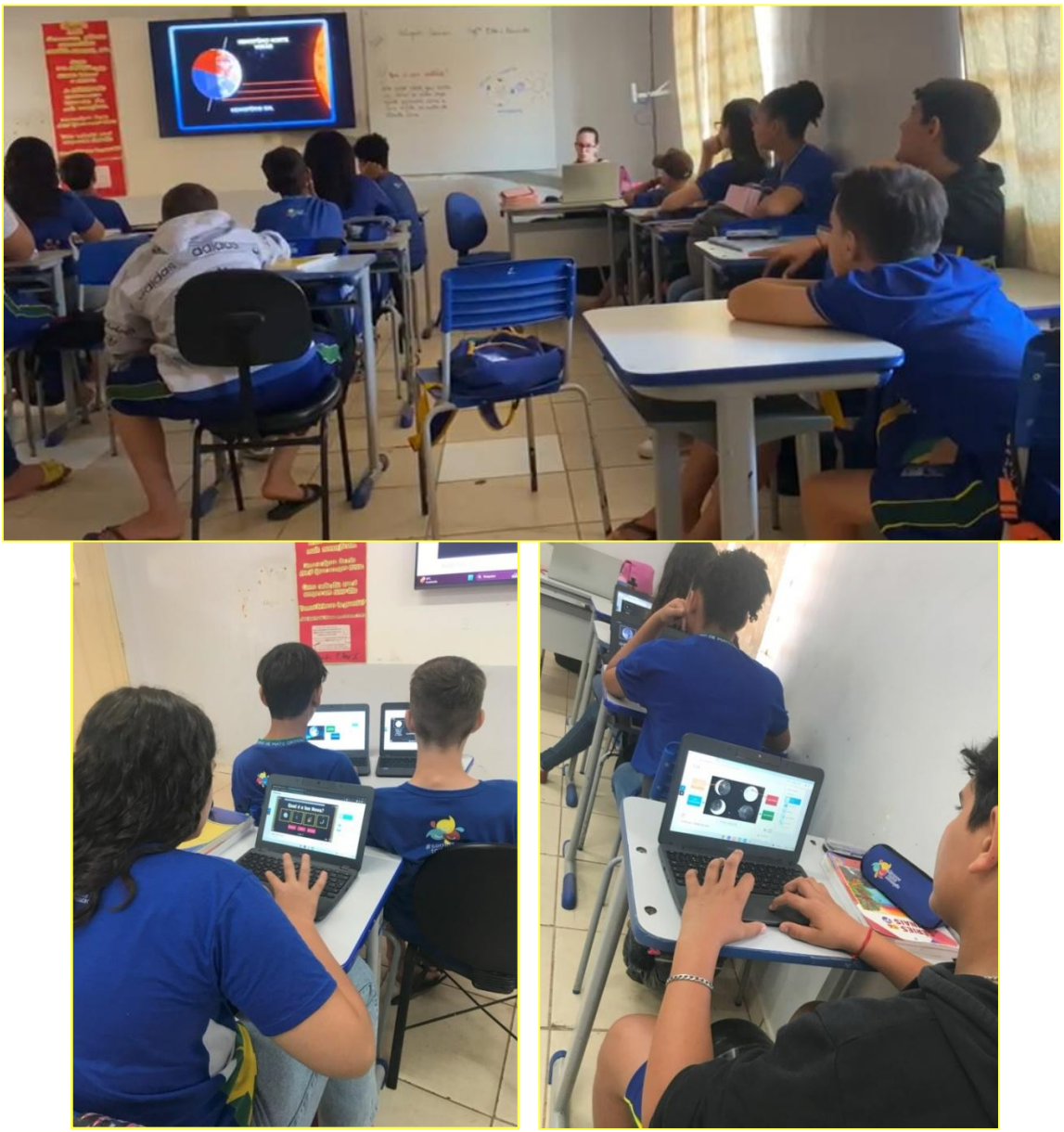
A segunda atividade, com duração de 2 horas, teve como principal objetivo trabalhar o conceito de lua em seu sentido literal, dessa forma, interdisciplinarmente, em parceria com a disciplina de ciências, foi trabalhado conteúdos referentes às quatro fases da lua e o que é um eclipse lunar. A aula foi pensada visando ao desenvolvimento da habilidade (EF08CI12) da BNCC (Brasil, 2018): “justificar, por meio da construção de modelos e da observação da Lua no céu, a ocorrência das fases da Lua e dos eclipses, com base nas posições relativas entre Sol, Terra e Lua”.

Esse momento da pesquisa foi observado pela professora de Ciências e pela professora-pesquisadora e desenvolvida em sala por uma professora estagiária que se encontrava em processo de conclusão do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pela Unemat, Campus de Colíder – MT. Inicialmente, a professora fez algumas perguntas aos estudantes buscando saber se eles costumavam observar a lua, se já haviam tentado fotografá-la e se sabiam distinguir suas fases. Tais

questionamentos os embalaram em uma conversa sobre a lua, conduzindo-os ao conteúdo que foi apresentado por meio de *slides* e de um pequeno vídeo.

Posteriormente, os estudantes utilizaram os *Chromebooks* da escola para realizar algumas atividades e testar seus conhecimentos por meio de jogos eletrônicos no *Wordwall*[8] e Atividade.Digital[9].

Figura 5: Fotos de estudantes assistindo à aula e, em seguida, utilizando Wordwall.



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

[8] Disponível em: https://wordwall.net/pt/resource/4331342/fases-da-lua. Acesso em: 25 de abril de 2023.
[9] Disponível em: https://atividade.digital/jogos/ciencias/rotacao-translacao-planeta-terra/os-movimentos-terra?level=1. Acesso em: 25 de abril de 2023.

4.3 O pátio da escola - um ambiente de aprendizagem inspirador

A terceira atividade, com duração 2 horas, tratou-se da observação da lua pelo telescópio. Isso ocorreu em uma noite de lua cheia no pátio da escola 12 de Abril. O convite foi feito aos alunos participantes da pesquisa e estendido às suas famílias.

Essa observação foi planejada como uma atividade de motivação, quando a lua estava sendo tratada como um satélite natural da terra. Foi pedido aos estudantes que registrassem a primeira semelhança que lhes viesse à mente ao observarem a lua pelo telescópio, preenchendo esta frase: “Eu achei a lua parecida com...”. Para isso, cada participante da pesquisa recebeu a frase impressa em um pequeno pedaço de papel com espaço para que pudessem preencher a frase supracitada.

A figura 6 é um exemplo da atividade respondida após observarem a lua pelo telescópio e compararem-na com outro ser, objeto ou lugar de seu universo vocabular.

Figura 6 – Parte da atividade 3

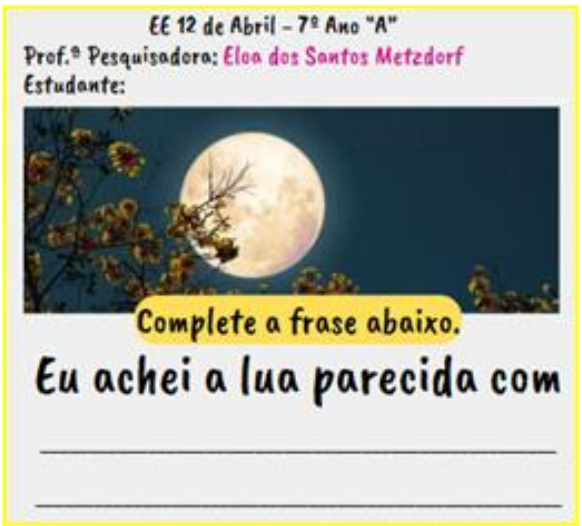
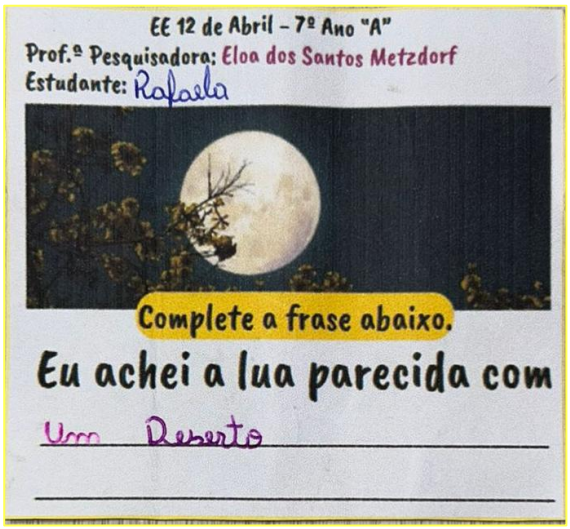


Figura 6 – Atividade 3 respondida



Fonte: elaborado pela professora-pesquisadora (2024).

A referida noite foi o ponto de maior tensão e preocupação dentre todas as atividades que compõem a presente proposta pedagógica. Isso se deu por estar convidando estudantes pré-adolescentes a se encaminharem à escola no período noturno, por depender das condições climáticas e de um aparelho com o qual nós

tínhamos poucas habilidades para conduzir, que é o telescópio. Para evitar a preocupação meteorológica, eu poderia ter escolhido um mês com menor probabilidade de chuvas, porém confiamos nas previsões e foi possível contemplar a lua cheia em toda sua exuberância e beleza tanto pelo telescópio como a olho nu. A preocupação com o comparecimento dos estudantes foi sendo sanada, pois às 18h30 minutos, os estudantes começaram a comparecer com as autorizações devidamente assinadas e, alguns deles, em companhia das mães. Em relação ao telescópio, envolvemos nossos filhos Mateus, de 15 anos e Eduarda, de 24 para nos auxiliarem e essa parte também transcorreu tranquilamente.

Outra questão em relação ao telescópio foi não ter conseguido um emprestado, então, foi necessário comprá-lo. No entanto, apesar desse ter sido um momento muito proveitoso, pensamos que a atividade também pode surtir bons efeitos se organizada sem a referida ferramenta tecnológica, em uma noite de lua cheia, em uma roda de poesia.

Para aproveitarmos bem o tempo, enquanto a lua não aparecia, fizemos dois círculos em uma quadra aberta e ficamos brincando com duas bolas de vôlei que nós havíamos levado. Durante a brincadeira nos mantivemos atentos ao aparecimento da protagonista da noite que parecia saber quão esperada era e começou a aparecer bem grande, e amarela por trás de algumas árvores. Depois, os estudantes se organizaram e conforme a contemplavam pelo telescópio, iam preenchendo a frase comparativa. Alguns estudantes do Ensino Médio que estudam no período noturno ficaram curiosos e também observaram a lua na hora do intervalo.

Um aplicativo que nos auxiliou em relação ao horário que a lua apareceria foi o *Moon Phases and Lunar Calendar* (Fases da Lua e calendário Lunar).

Figura 8: Print do aplicativo.

Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

Figura 7: Observação da lua pelo telescópio.

Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

Figura 9: Imagens capturadas com o celular pela lente do telescópio na noite de 23/04/2024.

Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

4.4 O convite em um cartaz-poema – confluências de gêneros textuais

Esta atividade teve duas horas de duração e objetivava iniciar o processo de sensibilização dos estudantes, para isso, abrimos a sala e, após organizá-los, colocamos na tela o soneto “Só”, de Florbela Espanca[10].

> **Só**
>
> Eu tenho pena da Lua!
> Tanta pena, coitadinha,
> Quando tão branca, na rua
> A vejo chorar sozinha!…
>
> As rosas nas alamedas,
> E os lilases cor da neve
> Confidenciam de leve
> E lembram arfar de sedas
>
> Só a triste, coitadinha…
> Tão triste na minha rua
> Lá anda a chorar sozinha…
>
> Eu chego então à janela:
> E fico a olhar para a lua…
> E fico a chorar com ela!…
> (Espanca, 2014, p. 86).

Enquanto eles copiavam o poema em seus cadernos, saímos da sala, fomos até a sala dos professores e quando retornamos, usando uma tiara de lua, abrimos a porta e já entremos declamando em voz alta o poema acima exposto. Eles afirmaram gostar da declamação e a tiara passou por muitas cabeças naquele dia.

Em seguida, revisamos conceitos relacionados aos recursos textuais como estrofação, versos e rimas, atendendo ao objetivo de aprendizagem EF69LP48 (Mato Grosso, 2018, p. 41) “Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), [...], imagens e sua relação com o texto verbal”.

Posteriormente, trabalhamos na elaboração de um cartaz e, para isso, os estudantes receberam versos impressos e recortados em tamanho grande. A entrega do material foi feita de forma aleatória, cuidando para que ninguém ficasse sem participar da elaboração do cartaz. Depois de ordenado o texto, os versos foram

[10] “Só” é um poema de Florbela Espanca, encontrado no livro *Poesia de Florbela Espanca* - Volume 1, publicado pela L&PM Pocket, 2014, p. 86.

colados, formando o cartaz-poema intitulado “Convite”. O poema era o mesmo que eles haviam recebido em um envelope em nosso primeiro encontro.

Estudantes com habilidades para desenhar foram convidados a colaborar com a ilustração do cartaz. Algumas imagens também foram impressas e coloridas pelos alunos. Toda essa parte que remete à ilustração foi encaminhada como tarefa de casa para que, posteriormente, dispusessem as ilustrações de forma harmoniosa e condizente aos versos. Ao longo das aulas posteriores, conforme as ilustrações chegavam, íamos acrescentando-as ao cartaz.

4.5 A luz da lua pelas lentes da poesia

Esta atividade teve 1 hora de duração e foi pensada para dar continuidade ao processo de sensibilização dos participantes da pesquisa, observando a lua não mais apenas como satélite natural (acepção denotativa), mas como imagem poética.

Focadas nesse objetivo, iniciarmos o trabalho sobre as figuras de linguagem com a apresentação de dois poemas sobre a lua, que foram distribuídos aos estudantes. Fizemos a leitura dos poemas em voz alta, lendo mais que uma vez cada um deles.

Os poemas trabalhados nessa sessão foram “Satélite”, de Manuel Bandeira (2009) e “Menina na janela”, de Sérgio Capparelli, (2021).

Satélite

Fim de tarde.
No céu plúmbeo
A Lua baça
Paira
Muito cosmograficamente
Satélite.

Desmetaforizada,
Desmitificada,
Despojada do velho segredo de melancolia,
Não é agora o golfão de cismas,
O astro dos loucos e dos enamorados.
Mas tão-somente
Satélite.

Ah Lua deste fim de tarde,
Demissionária de atribuições românticas,
Sem show para as disponibilidades sentimentais!

Fatigado de mais-valia,
Gosto de ti assim:
Coisa em si,
- Satélite.
(Bandeira, 2009, p. 231).

Menina na janela
A lua é uma gata branca,
mansa,
que descansa entre as nuvens.

O sol é um leão sedento,
mulambento,
que ruge na minha rua.

Eu sou uma menina bela,
na janela,
de um olhar sempre à procura.
(Capparelli, 2021, p. 17).

Em seguida, como os dois poemas haviam sido entregues aos estudantes, solicitamos que colocassem o poema cuja representação da lua ocorre pela linguagem predominantemente conotativa em uma caixinha e, o outro, em que a lua é apresentada de forma literal, por meio da linguagem predominantemente denotativa, na outra caixinha.

Depois de conferir as caixinhas, foi possível explorarmos (oralmente) outras expressões que utilizamos em nosso dia a dia no sentido conotativo. Para reforçar os conceitos de cada um dos termos entregamos aos estudantes um lembrete elaborado no Canva[11] sobre o referido conteúdo.

Figura 10 – Parte da atividade 5

Fonte: elaborado pela professora-pesquisadora

[11] Disponível em: https://www.canva.com/design/DAFHj-rXzWo/fxVW6Utdlu0oswrbadX3iQ/edit. Acesso em: 13 de setembro de 2022.

4.6 A linguagem poética: palavras que são imagens

A sexta atividade, com duração de 2 horas, objetiva enfatizar o ensino da oralidade, propiciando momentos de sensibilização e encantamento por meio da palavra e da imagem poética a partir de uma conversa com os alunos sobre o que é uma imagem poética, o que é uma metáfora e outras figuras de linguagem. Em seguida, foi reproduzido um vídeo com duração de três minutos, recorte do filme *O carteiro e o poeta*[12]*,* momentos em que Neruda, o poeta, explica para o carteiro, Mário, o que é uma metáfora. Essa atividade pode auxiliar na ampliação do conhecimento referente à linguagem literal (denotativa) e à linguagem figurada (conotativa) e, sobretudo, auxiliar os estudantes a compreender o que é uma metáfora.

Nesse momento, os participantes da pesquisa ouviram e assistiram a declamações de poemas e trechos de música (selecionados e organizados previamente pela professora-pesquisadora), e foram estimulados a observarem as imagens que somos capazes de construir por meio das palavras. Um exemplo é a canção “Rato” – Parte do DVD “Clipes TV Cultura” da Palavra Cantada (2000)[13], na qual a imagem da lua é personificada na letra e no vídeo, em linguagem verbal e não verbal, respectivamente.

Ao final da aula, os estudantes pegaram livros de poemas emprestados da biblioteca escolar. Foram para suas casas com o compromisso de desenvolver duas atividades: observar se havia exemplos semelhantes na obra escolhida às imagens poéticas visualizadas em sala; escolher um poema ou uma estrofe (se o poema fosse muito extenso), gravar um áudio, lendo-o ou declamando-o e nos enviar via *WhatsApp.* Vários estudantes deixaram de realizar essa atividade, mas os áudios que recebemos, valeram a pena conferir, pelo capricho com que foram gravados.

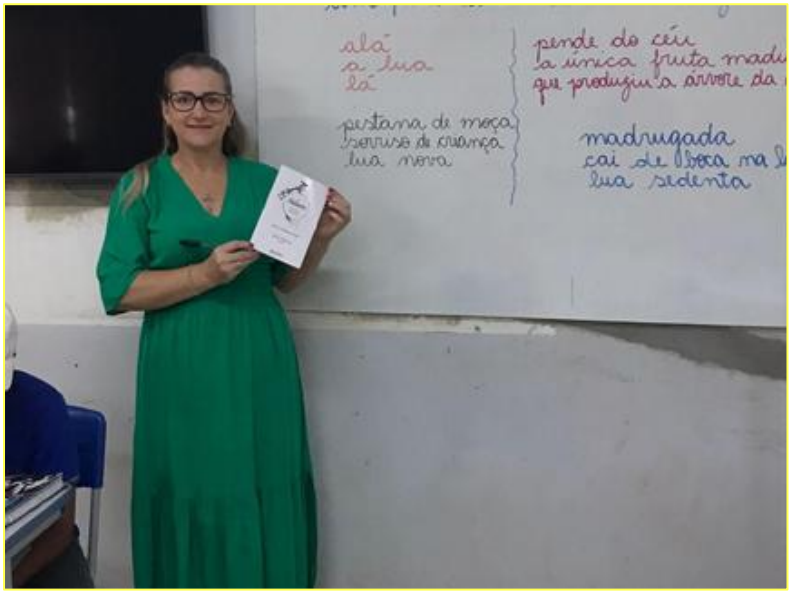
4.7 Ivens Scaff e *Haluares*

A sétima atividade planejada teve duração de 2 horas e com ela objetivávamos contribuir com o desenvolvimento da competência leitora dos

[12] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=T2ggLTEDnzg. Acesso em: 02 de maio de 2022.
[13] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MeDBP8OU6g4. Acesso em: 24 de abril de 2023.

estudantes. Assim, escrevemos quatro poemas do livro *Haluares* no quadro para que copiassem, caprichosamente, em seus cadernos e escolhessem um para ler em voz alta. Pedimos também que ilustrassem os pequenos textos. Em seguida, foram incitados a imaginar a figura do poeta (onde e quando nasceu, onde vive, é jovem, idoso, tem alguma outra profissão além de ser poeta?). Solicitamos aos estudantes que preenchessem uma pequena biografia imaginária de Ivens Scaff. A ficha estava organizada em tabela e continha duas colunas, nesse momento, deveriam completar apenas a primeira.

Figura 11: Professora-pesquisadora com o livro *Haluares*



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

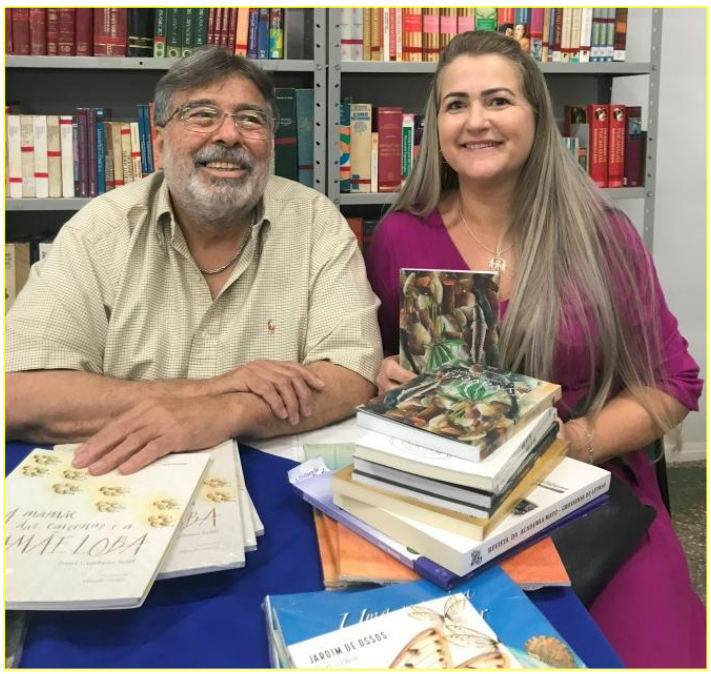
Depois de observar o resultado da atividade proposta, os alunos foram organizados em pequenos grupos e entraram em contato, pela primeira vez, com Ivens e com *Haluares*. Com os livros físicos em mãos, puderam localizar no livro os poemas escritos no quadro, realizar comparações entre suas ilustrações com as de Ruth Albernaz.

Na sequência, preencheram a segunda coluna com informações da biografia do poeta em estudo retiradas do livro e com base em uma apresentação que organizamos e deixamos projetada na TV. A apresentação continha uma foto do autor e algumas informações escritas. Depois, mostramos outras imagens e contamos aos estudantes que Ivens Scaff e mais quatro escritoras – Marta Cocco, Marli Walker, Cristina Campos e Soeli Batista – que também fazem parte da

Academia Mato-grossense de Letras, visitaram a Escola Estadual Pissinati em 25 de agosto de 2022, momento em que meus ex-alunos puderam conhecer esses autores pessoalmente e participar de uma roda de conversa com eles. Mostramos o trecho de um vídeo em que Scaff fala sobre a obra *Haluares* e faz um haicai com o nome da professora-pesquisadora. Aquela foi a última visita do autor a escolas, pois, logo em seguida, adoeceu, vindo a falecer posteriormente.

Esse foi um momento de bastante emoção para a professora-pesquisadora, pois, quando iniciou o projeto de pesquisa, o autor estava bem e não imaginava que não estaria vivo ao final dessa pesquisa.

Figura 12 – Fotos do autor em 25/08/2022, Sinop – MT.



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

4.8 *Haluares* e outras obras literárias de Scaff

Para a oitava atividade, que teve duração de duas horas, os estudantes foram organizados em pequenos grupos e, novamente entregamos exemplares do livro

Haluares para cada grupo. Pedimos que cada aluno contribuísse com a leitura de dois ou três poemas, na ordem em que estão dispostos para que realizássemos a leitura do livro em sua integralidade.

Para fins de apreciação e conhecimento dos estudantes, levamos para sala de aula outras obras do autor, tais como *Uma maneira simples de voar* (1997); *O menino órfão e o menino rei* (2008); *A mamãe das cavernas e a mamãe loba* (2012); *Kyvaverá* (2011); *Asas de Ícaro* (2016) e *Embaúba* (2020).

Por fim, nessa aula, levamos os dados obtidos pelas respostas deles aos questionários aplicados na primeira aula dessa sequência de atividades. Muitos afirmaram que algumas de suas respostas seriam diferentes, caso fossem respondê-lo novamente. No tópico 4.11, quando discutimos os resultados apresentados pelo terceiro gráfico, há uma exposição maior sobre a aula que necessitamos organizar para sanar algumas dúvidas e confrontar alguns pontos expostos durante a conversa com os estudantes sobre as respostas obtidas por meio do questionário.

4.9 Alinhavando palavras, tecendo versos e produzindo poemas

A sétima atividade teve duração de 2 horas e objetivava retomar o estudo feito sobre a metáfora com foco na produção escrita. Para tanto, devolvemos aos estudantes o cartãozinho com comparação escrita por eles sobre a lua no momento posterior à observação da lua pelo telescópio. Solicitamos aos alunos que transformassem a comparação inicial em uma metáfora.

Tomamos este exemplo produzido em um dos encontros com a nossa orientadora para esse projeto: “Eu achei a lua parecida com um queijo branco”. Produção semelhante a que foi solicitada aos alunos logo após observarem a lua com ou sem o telescópio, considerando que o referido satélite apresentou-se majestosamente na data escolhida para a atividade. Orientamos que suas frases iniciais deveriam perder o termo comparativo explícito e se transformar em uma afirmação.

“A lua
é um queijo branco”.

O estudante foi incentivado a acrescentar mais versos como em:

“A lua
é um queijo branco.
Minha vista esfomeada
viu até a goiabada”.

Os poemas poderiam ser ilustrados pelos próprios discentes ou por um familiar, caso houvesse interesse do estudante em contar com outro ilustrador e em envolver a família nas atividades escolares. Depois, os poemas foram digitados, impressos e utilizados em um varal de poesias organizado no corredor da escola juntamente com outros poemas sobre a lua no dia de um evento escolar chamado EduCelebração.

Nos dias de escrita e reescrita, propusemos no projeto que a sala de aula contaria com som ambiente e decorações condizentes com suas produções. A fim de facilitar essa organização, realizamos essa aula no período vespertino e em uma escola de inglês onde também trabalhamos e que fica localizada bem próxima à Escola 12 de Abril. Desse modo, na tentativa de propiciar um ambiente inspirador e tranquilo, pudemos contar com duas salas de aula com música em volume baixo e a decoração foi feita com imagens impressas da lua e cópias de desenhos que alguns estudantes haviam feito. Além disso, colocamos alguns cartazes contendo algumas figuras de linguagem e vários poemas curtos impressos em folhas de sulfite A4 coloridas.

Nesse dia, preparamos pipoca e suco para eles e, nos quinze minutos finais da aula, jogamos vôlei com alguns enquanto outros jogaram em seus celulares. Optamos por fazer em um ambiente fora da escola, mas essa atividade também poderia ser organizada na sala regular de estudo dos estudantes ou em outra sala disponível dentro da própria escola onde a maioria das atividades foi desenvolvida.

Anterior à aula que propunha a produção final, foi mais um momento de preocupação. Ocorreu-nos que os estudantes pudessem não se identificar com o gênero em estudo e, consequentemente, não conseguissem produzir textos que apontassem para a eficácia do trabalho meticulosamente planejado, organizado e desenvolvido. E, de fato, inicialmente, a maioria dos estudantes parecia se sentir insegura em transpor para o papel as suas ideias. Nesse momento, pegamos o

papel que havíamos completado na noite quando observamos a lua pelo telescópio e começamos a escrever algumas palavras no quadro.

“Achei a lua parecida com um lampião”. E logo abaixo escrevemos: “A lua é uma lanterna” e começamos a pensar em palavras com a letra L, coincidente em lua e lanterna. Pedimos-lhes um instante e rascunhamos alguns versos no caderno, em seguida, retornamos ao quadro e continuamos a escrever. A partir dos versos escritos, fomos pedindo que nos auxiliassem na substituição de alguns termos que, ao final, ficaram assim:

Louva-a-Lua

O lobo levou à lua
Um fúlgido lampião
Lisonjeada
A lua-lanterna
Lança um laser de Ciclope
Aos olhos da alcateia
O lendário lobisomem
Em noites de lua cheia

Lua

À

Louvores

Lidera

O termo “fúlgido” foi pesquisado por eles para substituir “luminoso”. Procuraram por adjetivos que fossem sinônimos de luminoso ou brilhante e depois de muitas sugestões, optaram por fúlgido. Outra palavra para a qual propuseram mudança foi “olhar” por “laser”, por ser o poder do Ciclope – da Marvel – comparado à lua e à lanterna por possuírem apenas um foco de luz tal qual o personagem da literatura grega e da Marvel. Acrescentamos que, apesar de termos lido o livro intitulado *Haluares: 101 haikais & outros versos luares*, não era necessário que

produzissem haicais, que poderiam deixar a imaginação fluir sem se preocupar com o número de versos, sílabas ou rimas em suas produções textuais.

Sugerimos a disposição dos quatro últimos versos e do título em nosso momento de reescrita, levando-os digitados, porém sem as imagens, dizendo a eles que nos ocorria a imagem de um lobo, próximo ao degrau mais baixo, uivando em direção à lua, acima do degrau mais alto. E que o título tratava-se de um trocadilho com o louva-a-deus, inseto.

Posterior a esse processo de produção conjunta, cada um procurou um lugar confortável entre as duas salas de aula que estavam organizadas para essa finalidade e a nossa disposição, conforme descrito no tópico 4.9, página 49. Todas as atividades realizadas confluíram para que o objetivo da pesquisa fosse alcançado.

4.10 Refinando a habilidade de escrita criativa por meio da reescrita

No decorrer da leitura analítica dos poemas elaborados pelos estudantes, tornou-se necessário propor intervenções no processo de reescrita da maioria das produções. As sugestões apresentadas abrangeram distintos níveis textuais: algumas focadas em ajustes ortográficos e gramaticais, enquanto outras visavam à adequação semântica e à coerência discursiva. Para determinados estudantes, as recomendações tiveram como objetivo apenas ampliar a criatividade e expressividade de seus textos.

Na etapa subsequente, os discentes utilizaram os Chromebooks para a digitalização de suas composições, conferindo-lhes maior organização e refinamento formal. Ademais, parte dos participantes dedicou-se à ilustração dos poemas, enriquecendo suas produções sob uma perspectiva estética. A atividade teve duração aproximada de duas horas.

4.11 Os participantes da pesquisa e suas preferências de leitura

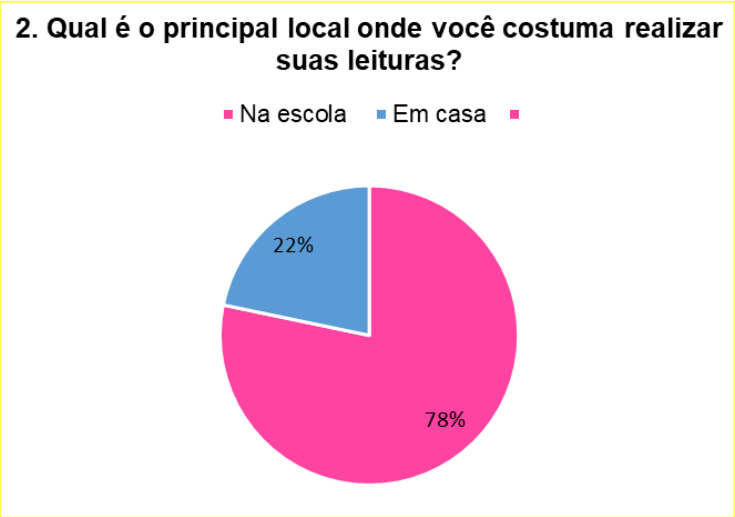
Com o intuito de aprofundar a compreensão acerca do perfil leitor da turma, foi aplicada uma pesquisa diagnóstica por meio de um questionário contendo dez questões. Dentre elas, seis itens de múltipla escolha foram especificamente voltados

à investigação dos gostos e preferências de leitura dos participantes. Os dados obtidos a partir dessa coleta serão apresentados e analisados a seguir.

Quando perguntados sobre o tempo diário que costumam dedicar à leitura literária, 15 (quinze) estudantes afirmaram ler por um período de 10 (dez) a 20 (vinte) minutos diariamente. Número que equivale a 65% (sessenta e cinco por cento) dos participantes da pesquisa.

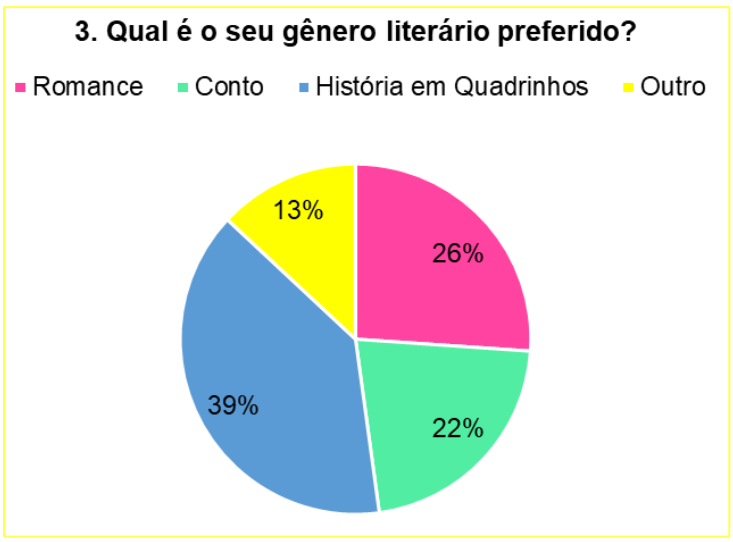
O dado se justifica, pois a E. E. 12 de Abril, há mais de seis anos, conta com um projeto de leitura que destina 20 (vinte) minutos diários à leitura literária, de modo que sempre os alunos têm um livro em mãos e os professores de todas as disciplinas exigem dos estudantes que utilizem o período para sua devida finalidade. Além disso, a escola possui uma biblioteca muito rica em títulos de diversos autores e gêneros literários.

Quando perguntamos, informalmente, se liam aos sábados e domingos pelo mesmo período, a maioria disse que não, e alguns afirmaram estarem referindo-se aos dias letivos. Em relação ao principal local, onde realizam suas leituras, 78% (setenta e oito por cento) responderam ser a escola o seu local de leitura. Esse número equivale a 18 (dezoito) dos 23 (vinte e três) alunos que responderam ao questionário.



Esse dado reafirma o que destacamos na introdução desse estudo, que a escola é o principal espaço de promoção da leitura literária. De acordo com Cosson (2014, p. 23), “devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. Nesse sentido, quando tratamos o texto literário com a importância que ele realmente tem, sentimos que estamos dando passos importantes para o desenvolvimento cognitivo dos nossos estudantes.

Também perguntamos qual era o gênero literário da preferência deles. Conforme disposto no anexo II, as alternativas eram: “romance, conto, crônica, poema e história em quadrinhos. Caso a preferência dos entrevistados não aparecesse entre as alternativas, eles poderiam acrescentá-la próximo à opção



“outro” em um campo para essa finalidade. A essa questão, 9 (nove) entrevistados – o equivalente a 39% (trinta e nove por cento) – afirmam gostar de ler livros de histórias em quadrinhos – HQs. O romance aparece como preferência de 26% (vinte e seis por cento) dos participantes da pesquisa, seguido do gênero literário conto, representando a de 22% (vinte e dois por cento) dos alunos. Em seguida, aparece a opção “outro”, representando 13% (treze por cento) dos estudantes, que após marcarem essa opção, escreveram que seu gênero favorito era o mangá que se trata de histórias japonesas organizadas em quadrinhos, que se distinguem de outras revistas em quadrinhos por características como a forma de leitura, publicação, diagramação e os traços dos personagens.

Dois exemplos dessa distinção: os mangás são, em sua maioria, feitos em preto e branco e devem ser lidos no modo oriental, isto é, da direita para a esquerda.

Nesse caso, se os referidos estudantes compreendessem o mangá como uma HQ, seu percentual subiria para 52% (cinquenta e dois por cento), sendo o gênero favorito de pouco mais da metade da turma. No entanto, como não encontramos estudos que confirmassem se o mangá é um gênero distinto ou se é classificado como uma HQ, optamos por não adentrar nessa discussão com os estudantes naquele momento.

Analisando o gráfico como está exposto, observa-se a pouca diferença percentual entre os gêneros favoritos da turma (HQs, romances, contos e mangás). Esse dado pode estar relacionado a alguns fatores: a variedade de títulos e gêneros literários encontrados na biblioteca escolar; à insistência em manter o projeto de leitura, garantindo ao estudante um tempo diário de leitura; ao cuidado e a responsabilidade da equipe gestora em frequentemente adquirir novos títulos; ao fato da escola contar com professores de linguagem que acreditam no poder transformador e humanizador da literatura. Dentre os professores da referida área a escola conta com três mestres pelo PROFLETRAS, tendo um deles já obtido o título de doutor na referida área, um professor com título de mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGLetras, e nós, em processo de formação pelo PROFLETRAS.

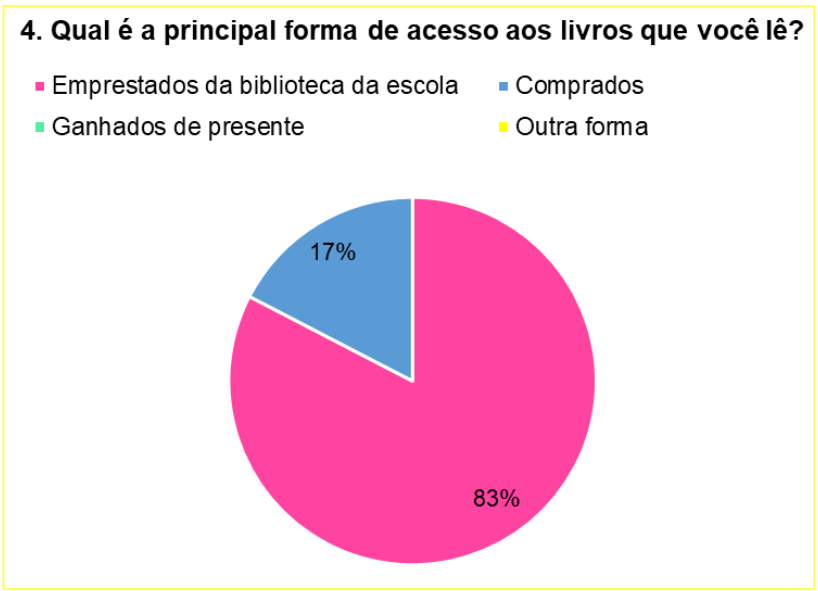
Nesse contexto, buscamos apoio para a defesa do trabalho com o texto literário, nas palavras de Teresa Colomer (2007, p. 27):

> Assim, o texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura. Esta ideia básica construiu para a nova argumentação sobre a importância da literatura no processo educativo.

Um dado que nos chamou a atenção foi o poema, gênero escolhido para o desenvolvimento da presente pesquisa não aparecer como preferência de nenhum dos participantes da pesquisa. Apenas uma estudante assinalou mais que uma opção e anotou próximo às opções números que ordenavam suas preferências, ficando o poema em terceiro lugar em sua lista de favoritos. Dias depois, quando demos um *feedback* à turma em relação ao questionário respondido por eles,

comentaram que gostam de ler poemas quando os professores os ajudam a compreendê-los, visto que nem sempre os poemas trazem mensagens explícitas ou são de fácil compreensão. Um aluno disse que não gosta de pegar livro de poemas na biblioteca porque os colegas podem achar que ele está apaixonado e, com outras palavras, afirmou que parece ser um gênero mais direcionado ao público feminino. Uma estudante disse que prefere os contos e romances porque narram histórias e possuem um desfecho.

Nesse momento, sentimos a necessidade organizar para nosso encontro seguinte algum material que contrapusesse alguns argumentos e advogasse em favor do poema sem deixar de valorizar os demais gêneros, lembrando à turma que existem livros de poemas sobre os mais variados temas e que histórias também podem ser contadas em versos e estrofes e não somente em linhas e parágrafos, como acontece em alguns cordéis, por exemplo. Para reforçar a nossa fala, levamos para a sala de aula três livros no formato físico: Os *Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões, *Odisseia*, de Homero, e *Domicílio*, de Marta Cocco, dos quais fizemos uma breve apresentação e deixamos que as obras fossem percorrendo as carteiras para uma rápida apreciação sinestésica.

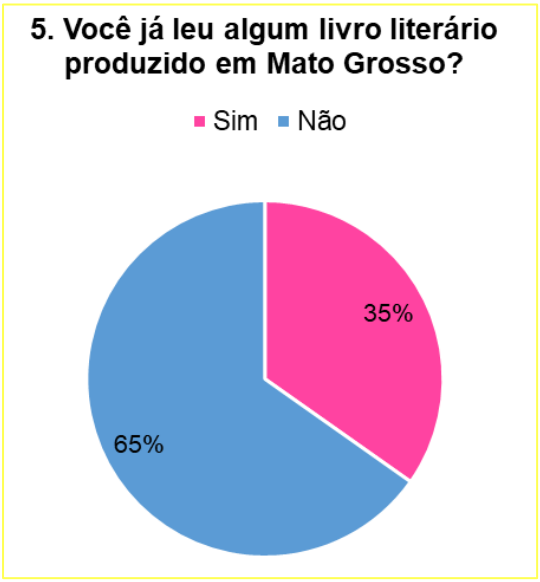


A quarta questão buscava saber qual é a principal forma de acesso dos estudantes aos livros literários e à biblioteca escolar é a resposta de 83% (oitenta e três por cento) dos entrevistados. 5 (cinco) estudantes escreveram no questionário que a principal forma de acesso aos livros que leem são da biblioteca escolar, mas também compram e ganham livros de presente. Retomando a discussão que destaca o importante papel da escola na promoção do letramento literário, Cosson (2021, p. 30) afirma que:

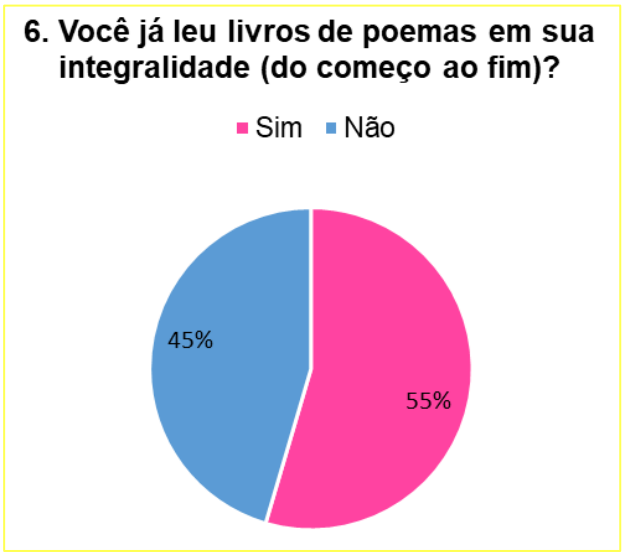
> Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou

> porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

À quinta pergunta “Você já leu algum livro literário produzido em Mato Grosso?”, a maioria dos estudantes afirmou não ter lido nenhum livro produzido em nosso estado. Essa maioria está representada por 65% (sessenta e cinco por cento) dos entrevistados, um total de 15 (quinze) estudantes. Somente 35% (trinta e cinco por cento), da turma afirma já ter lido obras literárias produzidas em Mato Grosso.



Para tentar compreender esse dado, nos encaminhamos à biblioteca escolar e constatamos que a escola conta com alguns títulos, porém estão na sessão indicada aos estudantes do Ensino Médio. No início de cada ano letivo, a gestão escolar e os professores de Língua Portuguesa reúnem-se para planejar ações a partir do projeto de leitura. Dessa forma, em conversa com a diretora da escola, a partir dessa observação, surge a necessidade de inserir na pauta da referida reunião ações que contribuam para a difusão e o acesso dos alunos do Ensino Fundamental e Médio à produção literária mato-grossense. Anterior à reunião, observou-se a urgência em se pensar estratégias para a aquisição de mais obras produzidas em Mato Grosso, selecionando títulos que atendam à faixa etária de estudantes a partir dos onze anos de idade.



A última pergunta referente a esse tópico busca saber dos entrevistados se eles já leram livros de poemas em sua integralidade e, 12 (doze) alunos responderam afirmativamente, número que equivale

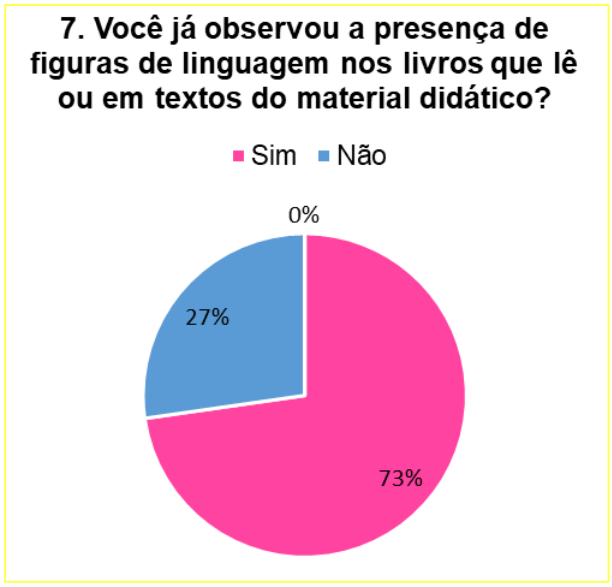
a 55% (cinquenta e cinco por cento). Dentre esses 12 estudantes, a maioria afirma ter lido quatro ou cinco livros de poemas, destacando-se uma estudante que respondeu ter lido dez ou mais livros desse gênero e outra que afirma ter lido quatro livros de poema da estadunidense Amanda Lovelace.

4.12 Sobre a compreensão dos termos “imagem poética”

A décima pergunta do questionário aplicado como avaliação diagnóstica no dia 11/04/2024 apresentava-se da seguinte forma: **“**Por fim, peço que escreva o que você compreende por ‘imagem poética’” e, por ser uma pergunta aberta, obtivemos diversas respostas, sendo que 2 (dois) dos 23 (vinte e três) entrevistados deixaram as perguntas abertas em branco, 3 (três) escreveram que ainda não sabem o que é e 18 (dezoito) registraram sua compreensão sobre os termos.

Dentre as respostas, 13 (treze) estudantes apresentam conceitos que não se aproximam do esperado, como, por exemplo: “É uma foto com escrita de bom dia”; “Quando você está lendo um livro e aparece uma imagem e você imagina a história”; “Uma imagem que aparece no meio do texto escrito”; “Um poema somente com imagens ou ilustrações”; “É uma imagem que traz ideia de poesia”; “Um poema sem palavras”; “Uma forma de se expressar”; “Uma imagem que dá pra fazer um poema”.

Observamos, também, nas respostas de outros 5 (cinco) entrevistados as seguintes compreensões: “Uma imagem formada em nossa mente quando lemos ou ouvimos um poema, baseado em nossa experiência”; “Uma imagem que você visualiza quando lê um poema”. São, em geral, cinco respostas bem parecidas as quais advém de estudantes conhecidas por se destacar em várias disciplinas escolares.



Há que se considerar que, por serem estudantes que ainda estão no início do Ensino Fundamental Final, a falta de compreensão do referido termo do universo dos estudos em torno do texto poético não configura um

problema que comprometa a sua acepção no momento da leitura de um poema ou de qualquer outro gênero que seja possível o texto poético habitar ou transitar. Como afirmamos na página 29 do presente estudo, quando se fala em imagem, para alunos do Ensino Fundamental, geralmente a palavra é associada a desenho, figura, fotografia. Dificilmente há uma associação entre o nome e o conceito que designa uma criação verbal.

Nesse sentido, confirmamos a relevância dos momentos destinados ao estudo sobre as figura de linguagem, com ênfase na comparação e na metáfora, descrita nas páginas 42 e 43, uma vez que quando perguntados sobre a presença de figuras de linguagem nos livros que leem ou em textos do material didático, 73% (setenta e três por cento) afirmam perceber a presença da linguagem figurada em textos aos quais têm acesso e, 27% (vinte e sete por cento) dizem não fazer esse reconhecimento. Até o momento, da aplicação do questionário, a figura de linguagem ironia era a mais conhecida entre eles.

Na reta final dos estudos que compõem a presente proposta didática, os alunos disseram que se sentiam mais confiantes ao produzir poemas e que ao realizarem a leitura de um poema, tinham a impressão de que as palavras faziam mais sentido. O texto em verso não era mais um monte de palavras soltas.

4.13 Da comparação à metáfora

As atividades que possibilitaram a observação desse processo de migração entre a produção inicial que continha uma comparação da lua com algum outro elemento de seu universo de conhecimento e a produção do poema. Ambas estão descritas, respectivamente, nos tópicos 4.4 e 4.9 do presente capítulo.

Logo após a observação da lua por meio do telescópio, a maioria dos participantes da pesquisa deu continuidade à construção da sentença iniciada com a expressão “Eu achei a lua parecida com...”. De posse dessas produções comparativas, procedeu-se à transcrição das respostas no quadro branco, possibilitando uma sistematização e reflexão coletiva sobre as imagens elaboradas pelos estudantes.

Logo após a maioria dos participantes da pesquisa observar a lua pelo telescópio, deram sequência à frase “eu achei a lua parecida com...”. Estando eles com as referidas produções comparativas em mãos, escrevemos no quadro branco:

Comparação	Metáfora
Eu achei a lua é parecida com um queijo branco.	“A lua é um queijo branco”.

Após notarem as diferenças e semelhanças entre as afirmações, solicitamos aos estudantes que falassem da lua de maneira metafórica. Aquela percepção, por exemplo, que assemelhava a lua com uma bola de futebol se transformaria na afirmação “A lua é uma bola de futebol”, sendo os termos comparados de conhecimento de todos na sala, imediatamente se percebe que a linguagem empregada não é literal. Dessa forma, se constrói uma imagem poética, envolvendo a lua e a bola de futebol.

A seguir, foram encorajados a acrescentar mais versos, como no poema abaixo, criado em um dos momentos de orientação da presente pesquisa, o qual também foi exposto no quadro, lido, relido e apreciado pelos alunos.

“A lua
é um queijo branco.
Minha vista esfomeada
viu até a goiabada”.

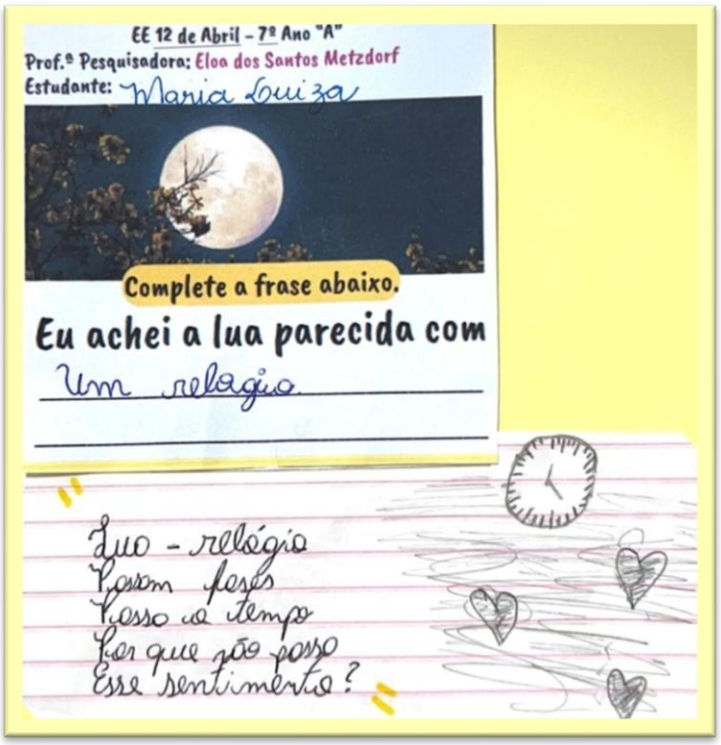
Alguns estudantes iniciaram prontamente a escrita de seus textos em seus cadernos ou em rascunhos, enquanto outros relataram dificuldades momentâneas relacionadas à criatividade. Foi nesse momento que recorremos à lousa para a realização de uma produção colaborativa, conforme descrito nas páginas 50, 51 e 52, resultando na composição do poema "Louva-a-Lua".

Além do ambiente da sala de aula, os discentes tiveram a possibilidade de ocupar outros dois espaços previamente organizados, que possibilitavam o monitoramento e a orientação docente. Ao término da atividade, todos os estudantes

haviam produzido seus poemas ou, ao menos, elaborado um esboço inicial, que posteriormente seria digitado.

A seguir, apresentamos algumas das produções realizadas pelos participantes da pesquisa.

Figura 13 – Produção inicial e produção final da estudante Maria Luiza



A estudante afirmou ter relacionado a lua a um relógio, inicialmente, apenas pela forma arredondada. Somente após ter relido a comparação, iniciou o processo de busca por outras semelhanças entre os dois termos, associando a passagem do tempo marcada pelo relógio com a passagem das fases da lua e, inicialmente escreveu:

> “A lua é um relógio
> que marca a passagem do tempo
> e por mais que ela passe
> não passa esse sentimento

Ao concluir essa primeira versão de seu poema, a aluna afirmou não estar satisfeita com a disposição dos versos e, então, orientamos a não se prender a estrutura sugerida e fazer uma tentativa de colocar essa relação explícita entre os dois termos no título do poema em uma espécie de neologismo por meio do substantivo composto por justaposição “lua-relógio”. E o resultado foi o representado na imagem e, posteriormente, digitado:

Lua-relógio

Passam fases
Passa o tempo
Por que não passa
Esse sentimento?

Figura 14 – Produção inicial e produção final do estudante Ottmar

Uma bola no céu

Vi pelo telescópio
uma bola no céu
muy bela.
Sorte que era eu
fosse o Neymar,
cairia
pra cima dela!

Ottmar, um estudante, como boa parte dos meninos em sua faixa etária, cujo município não oferece mais do que treinos de duas ou três modalidades esportivas, é um apaixonado por futebol. E, em seus versos, deixa indícios dessa paixão ao passo que escolhe e dispõe as palavras de forma simpática e divertida.

A dupla acepção da palavra “cair” é associada ao jogador de futebol Neymar cuja fama de “cai-cai” foi-lhe atribuída por muito cair em campo, sendo espalhada por meio das redes sociais. Apesar da brincadeira em forma de poesia, o estudante afirma gostar do esportista mencionado em seu poema. A princípio, ele havia escolhido a palavra “partia” em vez de “cairia” no sexto verso de sua produção. No entanto, nos procurou afirmando que gostaria de utilizar essa característica do jogador em algum momento de sua produção e, ao relermos o poema em voz alta, percebemos que o verbo “cair”, no futuro do pretérito do indicativo, daria a conotação desejada pelo estudante.

A produção a seguir, de autoria da aluna Rafaela, atende à primeira sugestão de produção que fizemos aos discentes para que transformassem as comparações

em metáforas e, assim, ela procedeu para iniciar seu poema. Dessa forma, a estudante inicia sua produção fazendo o uso de uma metáfora para associar a imagem da lua com um deserto, em seguida, utiliza-se de uma antítese para fazer referência ao “vazio” da lua e ao nosso planeta “populoso” e conclui caracterizando como “formoso” o vazio da lua desértica, produzindo uma rima ao adjetivo “populoso”.

Figura 15 – Produção inicial e produção final da estudante Rafaela

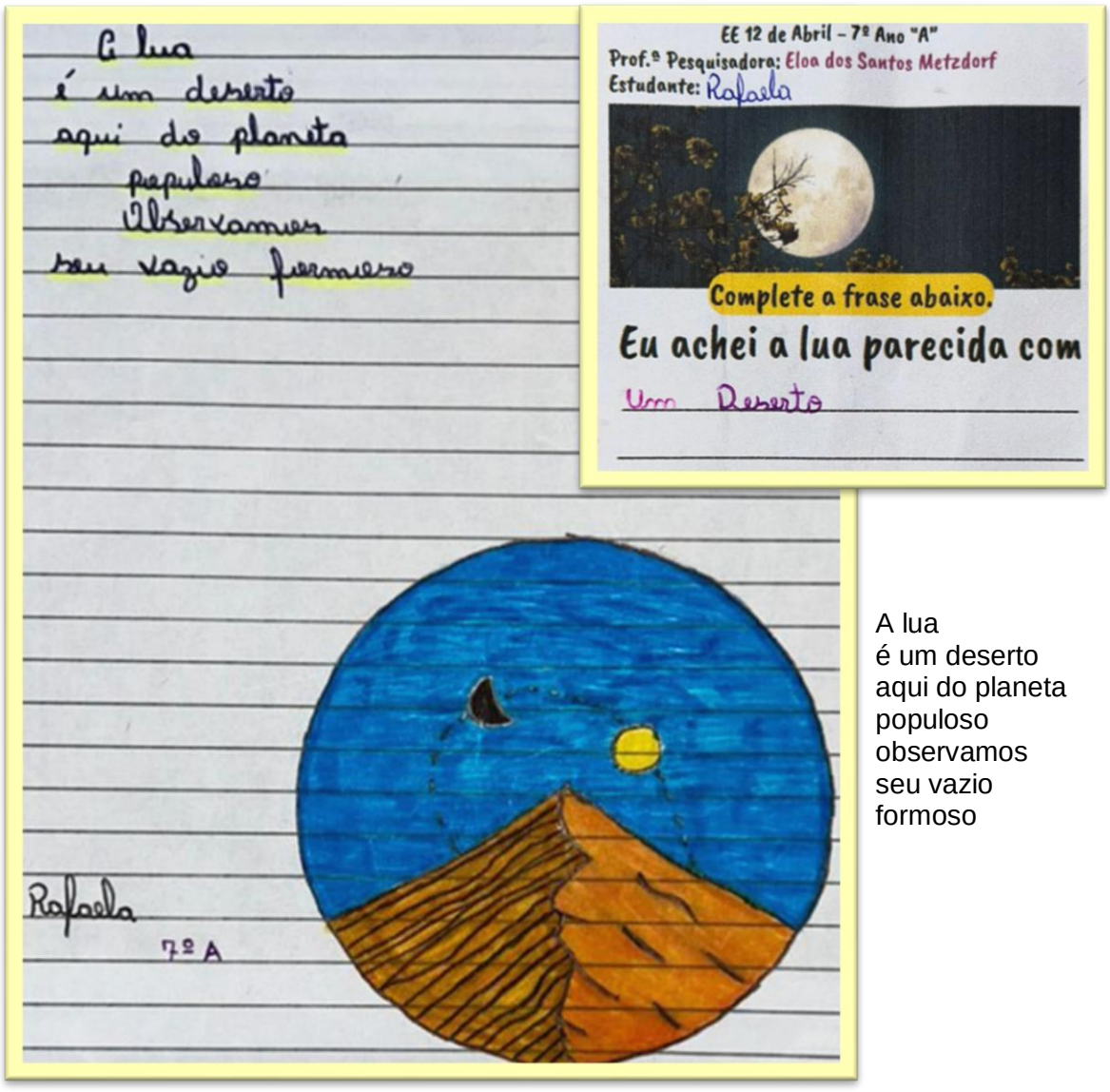
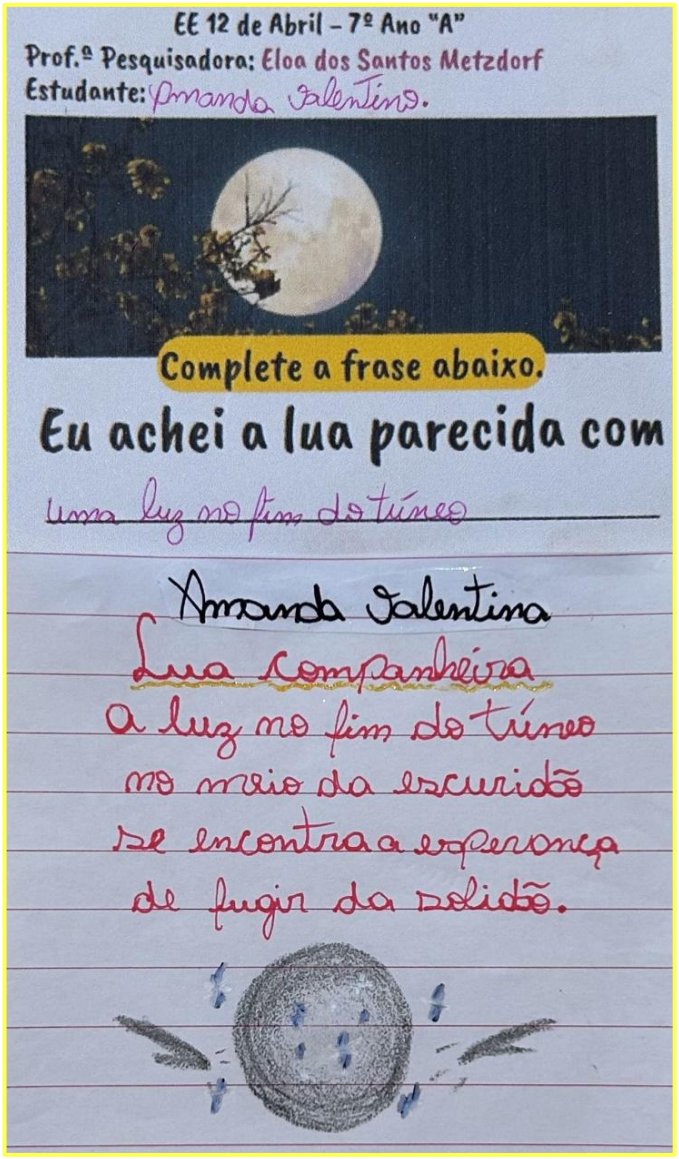


Figura 16 – Produção inicial e produção final da estudante Amanda



A estudante evidenciou autonomia e confiança ao longo do processo de produção escrita. No entanto, ao transpor seu poema para a versão digital, solicitou orientações quanto à possibilidade de realizar ajustes em sua composição, bem como sugestões para aprimorá-la. O resultado final desse processo de revisão e refinamento textual é apresentado a seguir:

Lua Companheira

É a luz no fim do túnel
No meio da escuridão
É lugar de esperança
É fuga da solidão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defende-se que a poesia não deve ter um caráter utilitário e que a leitura e as atividades propostas com esse gênero devem ter um caráter lúdico em que o estudante tenha a liberdade de se deleitar com as palavras, transitando entre o mundo real e o imaginário, enfatizando seu caráter de artístico-literário. No entanto, quando se trata de escola, considerando que a matriz curricular da Educação Básica está cada vez mais voltada a preparar os indivíduos, tão somente, para o mercado de trabalho, propósito que também não tem alcançado tanto êxito. Entendemos que precisamos aproveitar cada oportunidade para inserir o texto poético em sala de aula, mesmo que com fins pedagógicos.

O processo de sensibilização para o estudo da poesia torna-se mais eficaz quando apresentamos em sala de aula textos relevantes, significativos e que sejam adequados à faixa etária da turma. A forma como o texto é levado para sala de aula, além do fator de que é muito difícil ensinar aquilo que não sabemos ou em que não acreditamos, o entusiasmo com o qual levamos aos estudantes determinados planos de aula ou sugestões de atividades costuma fazer a diferença nos resultados por eles apresentados. Nesse aspecto, a escolha da obra literária foi muito acertada, pois, conforme liam os poemas em voz alta, muito frequentemente queriam comentar e descrever a imagem que lhes ocorria. Dessa forma, podemos afirmar que Ivens Scaff, por meio do livro *Haluare*s foi uma fonte de inspiração que culminou na produção de inúmeros textos criativos.

A observação da lua pelo telescópio foi uma das atividades da pesquisa que contribuiu com a qualidade dos poemas produzidos pelos estudantes, considerando que a visão e experiência de mundo de cada estudante somada a sua competência linguística propicia a criação de imagens poéticas inferidas pelo que viram e ouviram no decorrer de suas vidas. E, ao propormos produções escritas de poemas sobre a lua, a referida atividade prática apresentou-se como imprescindível pois os atores sociais eram estudantes com doze ou treze anos de idade.

Destacamos, também, a participação de pais e mães que acompanharam seus filhos naquele momento, e assim, puderam sentir e comentar a importância do envolvimento dos estudantes em práticas pedagógicas que não se limitam à sala de aula, compreendendo outros espaços da escola como ambientes de aprendizagem.

Nesse sentido, ao longo da atividade, foi possível observar que não era somente a lua que poderia ser descrita como cheia naquela noite, o pátio da escola estava cheio, também. Cheio de estudantes, de sorrisos, de expectativas, de curiosidade e de criatividade!

Outro ponto de relevância, no transcorrer das atividades pensadas para contribuir com a promoção da aprendizagem dos participantes da pesquisa, foi a abordagem da linguagem a partir de sua acepção conotativa, trabalhando conceitos de algumas figuras de linguagem as quais auxiliaram na compreensão da imagem poética, tornando-se ser um fator facilitador na compreensão dos poemas aos quais tiveram acesso, o que era um dos objetivos do presente estudo. Além disso, acreditamos que as imagens poéticas associadas à lua puderam contribuir com o amadurecimento linguístico dos alunos, uma vez que, ao analisarmos cada poema do livro *Haluares*, nos aproximávamos das imagens verbais formadas pela criatividade e pela competência linguística do autor.

Na introdução desse estudo, afirmamos que objetivávamos observar se haveria um maior engajamento por parte dos estudantes com as atividades da proposta pedagógica a partir de momentos de aproximação e interação entre eles e o autor Ivens Scaff. Pela questão da distância entre a cidade de Terra Nova do Norte e Cuiabá – 630 km (seiscentos e trinta quilômetros), nós pretendíamos organizar uma reunião via *Google Meet* para que os estudantes pudessem ouvir do próprio Ivens informações sobre o livro em estudo e pudessem falar ao poeta qual ou quais eram seus poemas favoritos, porém, infelizmente, menos de dois meses antes da aplicação da pesquisa em sala de aula, Ivens Scaff faleceu. O que pudemos fazer foi apresentar trechos do vídeo gravado dele em uma roda de conversa com nossos ex-alunos em Sinop, para tentar mostrar a alegria do autor ao falar em poesia.

O processo imersivo ao texto poético contribuiu significativamente, também, para a nossa formação docente. Ao passo que o estudo indicava resultados satisfatórios, além de nos sentir mais motivadas, mudamos nossa prática em sala de aula com três turmas de 9º Ano, de forma que, fizemos uma seleção de poemas curtos e trechos de letras de canção e, rigorosamente, durante um bimestre, iniciamos as aulas, escrevendo no quadro branco um dos textos selecionados. Além dessa prática, ocupar os alunos enquanto nós ligávamos o computador e projetávamos na TV o material apostilado ou outro planejado para a aula,

contribuindo para a diminuição da bagunça e da desordem no início da aula, criou nos estudantes uma rotina em torno do texto poético. Alguns adquiriram um caderno específico para os poemas, outros utilizavam a própria matéria de Língua Portuguesa. Alguns criavam caprichosas ilustrações, seguiam a *trend* do *lettering*[14], outros, representando uma minoria, escreviam apenas para cumprir com o combinado e eram incapazes de compreender sua própria letra. Essa prática estimulou a produção de poemas em alguns estudantes e nos aproximou ainda mais de um gênero que até o período anterior ao PROFLETRAS, sentíamos certa insegurança, ao propor produção à maioria das turmas de Ensino Fundamental e Médio.

Por outro lado, destacamos que apontar resultados positivos ao final de uma sequência de atividades ou poder elogiar o empenho e a dedicação dos professores de todas as disciplinas e da equipe gestora da escola em manter vivo e funcionando um projeto de leitura, tal qual temos feito, não significa que vivemos um período promissor para a educação em Mato Grosso, visto que dedicar tempo a nossa formação acadêmica em nível de mestrado, sem a garantia da Licença Qualificação Profissional – LQP, tendo que somar uma carga horária de estudo com dois vínculos empregatícios (que é o caso da maioria dos professores com quem trabalho), literalmente tem adoecido muitos professores. Para nós, esse processo não foi diferente e, mesmo depois de ter cumprido com todas as obrigações das disciplinas com nota máxima em todas elas, chegamos a pensar em desistir do tão sonhado título de Mestra pelo PROFLETRAS.

Outro fator negativo configura-se em nosso local de trabalho, onde frequentemente somos desmotivados por discursos sobre o fim da estabilidade dos profissionais efetivos e em torno da meritocracia, os quais partem de um governo que retirou conquistas como a Gestão Democrática; nega-nos direitos com a diminuição de vagas para a LQP; e tem transformado a valorização salarial mensal em uma criteriosa Gratificação por Resultado – GR. Além disso, os estudantes têm sido submetidos a um material apostilado bimestral, a inúmeras plataformas e materiais de recomposição de aprendizagem e a frequentes avaliações externas. Ações que culminam no engessamento educacional, tirando a autonomia e podando

[14] Nessa fase, a maioria dos adolescentes está muito inserida nas redes sociais e tendem a seguir “modinhas” ou tendências (*trends*). O termo *lettering* refere-se à arte de desenhar letras de forma livre e criativa.

a criatividade do professor e resultam em sanções para unidades escolares e profissionais caso a comunidade estudantil apresente baixos índices educacionais a partir das referidas avaliações.

Dessa forma, agiganta-se o desafio de adicionar ao dia a dia dos estudantes uma proposta didática que possibilite o trabalho com o texto literário, uma vez que isso configura um material extra à quantidade de materiais e compromissos que professores e alunos precisam cumprir bimestralmente.

E, por fim, no intuito de não nos deixar vencer pelos obstáculos, em uma espécie de autolembrete a nós, professores de Língua Portuguesa, reiteramos a importância de continuarmos insistindo em criar momentos para a leitura de bons textos literários de diversos gêneros, em especial do poema, pois, ao interagir com a poesia, o estudante tem a oportunidade de se familiarizar com a linguagem conotativa e metafórica, estimular o imaginário, desenvolver e consolidar competências linguísticas e cognitivas, expandir conhecimentos culturais e imergir no grande universo da sensibilidade e das afeições. Assim, criar oportunidades de conhecimento sobre o texto poético, inserindo no cotidiano escolar o contato frequente com a poesia é um ato maior do que estimular nos estudantes o gosto pela leitura literária, é ato de humanização.

REFERÊNCIAS

AREAL, Leonor. VILAR, Elisabete. **Arquivo Pessoa.** Ed. Obra Aberta CRL, 2008. Disponível em: http://arquivopessoa.net/textos/3378. Acesso em 28 out. 2024.

BANDEIRA, Manuel. **Estrela da vida inteira**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BORDINI, M. da G. Poesia e consciência linguística na infância. In: SMOLKA, A. L. B. et all. **Leitura e desenvolvimento da linguagem.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989, p. 53-68.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - BNCC. Brasília: MEC, 2018.

CANDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem.** Remate de Males: Revista do Departamento de Teoria Literária, n. esp., p. 81-89, 1999. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992. Acesso em: 26 abr. 2022.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CAPPARELLI, Sérgio. **Poemas para jovens inquietos:** manual do professor. 1ª ed. – Porto Alegre - RS: Buqui, 2021.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. Narrativa infantil e juvenil atual. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2ª. ed. 11ª reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, Bernard. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Entrevista com o escritor mato-grossense Ivens Cuiabano Scaff nas asas da imaginação... "Uma maneira simples de voar". **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, *[S. l.]*, v. 8, n. 1, 2018. DOI: 10.30681/ecs.v8i1.3071. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8406. Acesso em: 28 nov. 2024.

GARDNER, Howard. A inteligência linguística. In: **Estruturas da mente:** a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula:** leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo.** Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

LIMA, Gustavo Henrique da Silva. **Formas de Planificação do Agir Didático com Gêneros nas Aulas de Língua Portuguesa.** Fólio – Revista de Letras. Vitória da Conquista v. 12, n. 1, 2020.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso.** Concepções para Educação Básica. 2018.

MATTOS, Aclyse de. **Festa**. 1. ed. Cuiabá: Carlini & Caniato Editorial, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto:** Formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PAES, José Paulo. **Poemas para brincar**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1991.

PAZ, Octavio. **Signos em rotação**. São Paulo: Perspectiva, 2009

PINHEIRO, Hélder. Poesia na sala de aula / Hélder Pinheiro. Campina Grande: Bagagem, 2007.

ROCHA, Renata Rodrigues da. **Letramento literário**: do ensino de leitura à literatura. Monografia (Especialização) – Programa de Pós-graduação lato sensu em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais (6ª a 9ª série). Brasília: Universidade de Brasília, 2015.

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

SCAFF, Ivens Cuiabano. **Haluares:** 101 haicais e outros versos luares. Ilustração: Ruth Albernaz. 1 ed. Cuiabá – MT: Entrelinhas Editora, 2021.

SCAFF, Ivens Cuiabano. **Mil mangueiras.** Capa: Marcelo. Edição própria, 1988.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In*: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (orgs.). **Leitura:** perspectivas interdisciplinares**.** 5ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros / Magda Soares. - 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128p. ISBN 978-85-86583-16-2.

SORRENTI, Neuza. A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades – 2. ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Tipologia textual e ensino de língua**. Domínios de Lingu@gem. Uberlândia, vol. 12, n. 3, jul. - set. 2018.

ANEXOS

Anexo 1: Habilidades da BNCC que poderão ser desenvolvidas nessa proposta didática

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros.

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, *blogs* e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlogs* e *podcasts* culturais (literatura, cinema, teatro, música), *playlists* comentadas, *fanfics*, fanzines, *e-zines*, fanvídeos, fanclipes, *posts* em *fanpages*, *trailer* honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas

marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de *audiobooks* de textos literários diversos ou de *podcast*s de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.

(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.

Anexo 2: Questionário respondido pelos alunos participantes da pesquisa

QUESTIONÁRIO

1. Qual o tempo <u>diário</u> que você dedica à leitura literária?

5 a 10 minutos ( ) 10 a 20 minutos ( ) 20 a 40 minutos ( )

Aproximadamente 1 hora ( ) Leio por mais de 1 hora diariamente ( )

2. Qual é o principal local onde você costuma realizar suas leituras?

Na escola ( ) Em casa ( ) Outro ( ) Qual?_____

3. Qual é o seu gênero literário preferido?

Romance ( ) Conto ( ) Crônica ( ) Poema ( )

História em Quadrinhos ( ) Outro ( ) Qual? _____

4. Qual é a principal forma de acesso aos livros que você lê?

Emprestados da biblioteca da escola ( ) Comprados ( )

Ganhados de presente ( ) Outra forma. ( )

Qual _____

5. Você já leu algum livro literário produzido em Mato Grosso?

Sim ( ) Não ( )

6. Você já leu livros de poemas em sua integralidade (do começo ao fim)?

Não ( ) Sim ( ) Quantos, aproximadamente? _____

7. Você já observou a presença de figuras de linguagem nos livros que lê ou em textos do material didático?

Não ( ) Sim ( )

Se sim, e conseguir lembrar, escreva o nome da(s) figura(s) de linguagem que observou.

_____

_____

_____

8. Você acha importante perceber, tanto na fala quanto na escrita, se a linguagem que seu interlocutor está usando é denotativa ou conotativa?

Sim ( ) Não ( ) Por quê?

_____

_____

9. **Anote exemplos em que, na oralidade, a linguagem conotativa (figurada) se faz presente em seu dia a dia** (lembre-se de não utilizar expressões de cunho ofensivo, preconceituoso ou palavras de baixo calão).

_____

_____

_____

10. Por fim, peço que escreva o que você compreende por "imagem poética".

_____

_____

_____

_____