

## A LUA COMO OBJETO DE INSPIRAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A IMAGEM POÉTICA EM HALUARES, DE IVENS SCAFF

SANTOS, Eloa dos<sup>1</sup>  
COCCO, Marta Helena<sup>2</sup>

**Resumo:** A presente pesquisa situa-se no campo dos estudos literários e tem como tema o estudo da imagem poética encontrada no livro **Haluares**, de Ivens Scaff. Objetivamos contribuir com a promoção do letramento literário de estudantes do 7º Ano do Ensino Fundamental, fortalecendo o desenvolvimento da competência leitora por meio da literatura produzida em Mato Grosso. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que, enquanto método, utilizar-se-á da pesquisa-ação. A ação pedagógica dar-se-á por meio de uma sequência de atividades com uma turma de alunos da Escola Estadual João Olímpio Pissinati Guerra, em Sinop. A sequência básica proposta por Cosson (2021), e a Sequência Didática sugerida por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), servirão de inspiração para a organização de nossa sequência de atividades que visam promover ações literárias que se estendam para além dos muros da escola.

**Palavras-chave:** Poema. Lua. Ivens Scaff. Imagem Poética. Letramento Literário.

### Introdução

Este texto tem como objetivo apresentar um planejamento de intervenção didática, que fará parte de minha dissertação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Helena Cocco. O planejamento será elaborado sob a inspiração da Sequência Básica proposta por Cosson (2021), e a Sequência Didática sugerida por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004).

A presente proposta didática se situa no campo literário e tem como foco o estudo da imagem poética encontrada nos poemas do livro **Haluares**, de Ivens Cuiabano Scaff, com vistas a contribuir com a promoção do letramento literário em estudantes do 7º Ano do Ensino

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de pós-graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, campus de Sinop. Graduada em Letras pela Unemat (2004), Colíder/MT. Professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC/MT. E-mail: eloa.s@unemat.br

<sup>2</sup> Doutora em Letras e Linguística pela UFG - GO, mestre em Estudos da Linguagem pela UFMT- MT e graduada em Letras pela UNIFRA - RS. Professora de Literaturas da Língua Portuguesa da graduação no Campus de Tangará da Serra, e da pós-graduação – PROFLETRAS e PPGLETRAS no Campus de Sinop - UNEMAT. Pesquisadora do grupo LER (UNEMAT/CNPq). E-mail: coccomartahelena@gmail.com

Fundamental – EF, uma vez que reconhecer uma imagem poética e compreender o seu significado na tessitura de um texto, especialmente o literário, são habilidades fundamentais para a prática leitora. Dada a importância da literatura em relação a sua capacidade de confirmar a humanidade dos seres humanos, conforme destaca Candido (1999) e, reconhecendo o papel fundamental que a literatura desempenha no trabalho relacionado às habilidades desses sujeitos em aprendizagem, objetivamos, também, ampliar seu repertório de leituras com textos da literatura produzida em Mato Grosso.

No intuito de obtermos resultados favoráveis, elencamos alguns objetivos específicos: observar como tem sido a experiência dos atores envolvidos na pesquisa com o texto literário, buscando compreender se, além da escola, há outros lugares e momentos que propiciam o contato com a leitura literária; compreender como o estudo da imagem poética pode contribuir para o letramento literário; traçar estratégias junto aos atores sociais para que o texto literário faça parte do nosso cotidiano; observar se há um maior engajamento por parte dos atores sociais com as atividades da ação interventiva a partir de momentos de aproximação entre eles e o autor da obra em estudo; desenvolver entre os alunos, a habilidade leitura de compreensão e reconhecimento de uma imagem poética e sua participação na construção dos sentidos de um texto.

O desenvolvimento de planos de aula que visem à promoção do letramento literário vem sendo defendido também em documentos que orientam o currículo escolar. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, por exemplo, em uma lista de dez (10) competências específicas de Língua Portuguesa – LP, para o EF, destaca em uma delas a necessidade do desenvolvimento de práticas de leitura literária, valorizando a literatura como uma via de acesso ao imaginário e ao encantamento, afirmando reconhecer “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. Além disso, inúmeras habilidades mencionam a leitura literária na condição de objetivos de aprendizagem a serem alcançados ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental.

Isso posto, destacamos que 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 pelos livros didáticos.

No entanto, quando há o desenvolvimento de atividades, projetos ou planos de aula de natureza intervencionista que visam ao fortalecimento do letramento literário, é possível envolver um número maior de estudantes na interação com os textos da esfera literária. Portanto, considerando as experiências de ações pedagógicas envolvendo o trabalho com a literatura que resultaram positivamente, buscamos justificar a relevância da presente pesquisa.

Dessa forma, almejamos desenvolver uma sequência de atividades que deverão compor um plano de intervenção pedagógica com alunos do 7º Ano da Escola Estadual João Olímpio Pissinati Guerra, localizada no município de Sinop. O planejamento será inspirado na sequência básica proposta por Cosson (2021) e na sequência didática de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), tendo como principal obra literária o livro **Haluares**, de Ivens Cuiabano Scaff (2021), cuja composição se dá, integralmente, por poemas sobre a lua, sendo que a maioria são poemas curtos, chamados de haicais pelo autor.

Ao longo dos mais de dez anos ministrando aulas de Língua Portuguesa, foram poucas as turmas que se mostraram interessadas e envolvidas pela leitura literária. As experiências bem-sucedidas se deram, quase que integralmente, com grupos de estudantes em que eu, como professora, propunha projetos de leitura ou procurava envolver os alunos nos projetos propostos pela escola ou pela Secretaria de Educação. Porém, não havendo o trabalho insistente em prol do letramento literário, é perceptível o baixo nível de envolvimento dos estudantes com a leitura literária em sala de aula e fora dela.

Assim sendo, e considerando as inúmeras contribuições que a leitura literária ocasiona para os 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 inserção da literatura produzida em Mato Grosso nas salas de aula da Educação Básica já faz parte das orientações curriculares da Secretaria de Estado de Educação, com base no fato de os estudantes da Educação Básica estarem submetidos a textos cujos autores canônicos, em sua

maioria, são, para eles, desconhecidos, circunscritos a outras regiões do país, muito distantes da realidade dos alunos.

Dessa forma, torna-se relevante propiciar aos participantes da pesquisa uma aproximação ao poeta mato-grossense Ivens Cuiabano Scaff, que ocupa a cadeira de N° 07 na Academia Mato-grossense de Letras.

### **Leitura: prática de linguagem resultante da interação entre o escritor e o leitor**

Neste item, trataremos 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 trataremos 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):

[...] 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”. Assim sendo, 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.

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 [...]”. Para tanto, conforme 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”.

Dessa forma, compreendemos que a sala de aula é, também, lugar de desenvolvimento das competências leitoras que pode se dar por meio de leituras de textos diversos, e convém que essa prática ocorra de maneiras diversas, podendo ser, por exemplo, de forma individual, coletiva, silenciosa e em voz alta. Todavia, estas tarefas exigem a sensibilidade dos professores para intervir de acordo com a necessidade de cada turma ou de cada sujeito em aprendizagem.

Orlandi (2001) afirma que no ato da leitura o leitor utiliza estratégias para compreensão do texto, e essas estratégias podem incidir “baseado em seu conhecimento linguístico e na sua vivência sociocultural, considerando que o leitor não apreende apenas o sentido presente que está no texto, mas também lhe atribui sentidos”. Esta 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”, se considerarmos a interação 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, discorreremos no tópico a seguir.

### **Literatura, Letramento e Letramento Literário**

Neste tópico, discorreremos sobre os termos que o intitulam, buscando compreendê-los e elucidá-los na mesma ordem em que estão dispostos. Assim sendo, abordaremos primeiramente a literatura e sua função humanizadora, em seguida, traremos 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.

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:

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 (CANDIDO, 2011, p. 176).

No mesmo texto, logo após afirmar que a literatura se distingue em três faces e exemplificá-las, afirma 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 (CÂNDIDO, 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 caso que o avô conta/contava sobre o 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 sobre o 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. Assim, 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, esclarecendo 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, uma vez 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) afirma 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.

### **O Trabalho com o Texto no Ensino de Língua Portuguesa**

Neste item, apresentamos a abordagem dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa, trazendo contribuições teóricas que remetem à importância dessa estratégia de aprendizagem, 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 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. Consonante 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 defende o ensino centrado nos gêneros, apresentando-os como ferramentas de ação da linguagem. Afirma que devemos ensinar o aluno a 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.<sup>3</sup> Lima (2020, p. 3) também contribui para essa definição, afirmando 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 uso. 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.

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, desenvolveremos o planejamento tendo o poema como o principal gênero a ser trabalhado. Algumas ações planejadas serão dispostas no tópico Método e Procedimentos Metodológicos, e outras serão 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.

---

<sup>3</sup> 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.

Assim sendo, o planejamento centra-se no poema, gênero da esfera literária, e partirá do desenvolvimento das competências leitoras para então seguir para o desenvolvimento 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.

### **Procedimentos metodológicos**

O referido estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa que, segundo Esteban (2010), é fruto de um envolvimento sistemático que busca a compreensão 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 será o da pesquisa-ação, a qual prevê “uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada” o que pode ocorrer na relação professor-aluno (THIOLLENT, 2011, p. 16).

A fundamentação teórica ancora-se, basicamente em Soares (1999), Cosson (2012; 2021), dentre outros autores, bem como em documentos que orientam o currículo escolar, como a BNCC (2018) e o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso - DRC/MT (2018).

Essa ação de natureza intervencionista dar-se-á por meio de uma sequência de atividades realizadas com uma turma de alunos do 7º Ano da Escola Estadual João Olímpio Pissinati Guerra, localizada no município de Sinop/MT. A principal obra literária a ser trabalhada será 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 e chamado de haicais pelo autor. Em nossa pesquisa, entretanto, adotaremos a denominação de poemas curtos, uma vez que a definição do gênero haicai nos tratados de teoria literária compreende um texto de três versos com cinco, sete e cinco sílabas poéticas, respectivamente.

A pesquisa será desenvolvida ao longo do primeiro semestre do ano de 2023, sendo que a maioria das atividades deverá ser trabalhada durante as aulas de Língua Portuguesa no

período vespertino, em uma turma na qual atuarei como regente do referido componente curricular. As atividades poderão se estender para o período matutino (com uma carga horária menor) e uma das atividades do plano deverá ocorrer no período noturno para a qual a família será convidada a participar e acompanhar o estudante.

A sequência básica proposta por Cosson (2021) e a Sequência Didática apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como um procedimento de ensino, servirão de inspiração para a organização das atividades sugeridas ao longo desse plano de ação interventiva, podendo extrair dela o que julgarmos mais adequado para a fase educacional dos atores sociais envolvidos, bem como para o sucesso do estudo no que se refere ao alcance dos objetivos traçados nesse estudo.

Algumas atividades já estão pré-elaboradas, podendo sofrer adaptações de acordo com a necessidade. Outras, ainda não foram descritas, pois poderão ter 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.”.

Procuraremos, também, ao longo da descrição das atividades, detalhar as questões relacionadas à leitura, à compreensão, à produção textual, à análise linguística e à refacção do texto que serão trabalhadas, buscando apresentar de que forma o trabalho com a imagem poética é capaz de mesclar o verbal e o não verbal, contribuindo para a construção de sentidos.

A seguir, apresentamos algumas atividades que farão parte da pesquisa que busca fortalecer o letramento literário entre os estudantes do 7º Ano do Ensino Fundamental por meio de estudos da imagem poética encontrada nos poemas do livro **Haluares**, de Ivens Cuiabano Scaff.

### **Atividade 1:**

A atividade 1 se dará de forma interdisciplinar. Ela tem como objetivo envolver e motivar os estudantes em relação ao tema a ser estudado ao longo do desenvolvimento da referida pesquisa. Juntamente com a professora do componente curricular de Ciências, programaremos, em uma noite de lua cheia, no pátio da escola, um convite para, juntamente com um responsável da família, os alunos observarem a lua pelo telescópio. Essa observação

será considerada uma atividade de motivação, quando a lua será tratada como um satélite natural da terra. Será pedido aos alunos que expressem a primeira coisa que lhes veio à mente ao virem a lua pelo telescópio, preenchendo esta frase: “Eu achei a lua parecida com...”.

### Atividade 02

Esta atividade tem como objetivo envolver os estudantes em um processo de sensibilização, observando a lua não mais apenas como satélite natural, na acepção denotativa, mas como imagem poética.

Abordaremos conceitos relacionados a recursos textuais como estrofação, versos e rimas atendendo ao objetivo de aprendizagem EF69LP48 (MATO GROSSO, 2018) “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”.

Para tanto, a atividade será organizada da seguinte maneira: entrega de envelopes contendo uma cópia do poema **Convite**; após os convites serem entregues, pediremos que todos façam a leitura do “convite” de forma silenciosa.

Em seguida, metade da turma lerá uma estrofe e a outra metade, outra estrofe. Aproveitaremos para relembrar conceito de verso, rima e estrofe. E, se for conveniente e necessário, conversaremos sobre porque o texto intitulado convite não é pertencente ao gênero convite e sim ao gênero poema, mostrando que é justamente o deslocamento de sentidos que produz a poeticidade do texto.

Posteriormente, elaboraremos um cartaz e, para isso, entregarei versos impressos em tamanho grande. A entrega do material será feita de forma aleatória, cuidando para que ninguém fique sem

#### 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.

participar da elaboração do cartaz. Em seguida, pediremos que colem os versos observando a ordem dos mesmos.

Estudantes com habilidades para desenhar, poderão ser convidados(as) a colaborar com a ilustração do poema-cartaz. Algumas imagens também poderão ser impressas e coloridas pelos alunos. Toda essa parte que remete à ilustração será encaminhada como tarefa de casa para que, posteriormente, disponham as ilustrações de forma harmoniosa e condizente aos versos.

### Atividade 3:

A atividade 3 tem como objetivo iniciar o trabalho sobre as figuras de linguagem. Para isso, trabalharemos com a apresentação de dois poemas sobre a lua, que serão distribuídos aos alunos. Faremos a leitura dos dois poemas em voz alta (levar caixa de som e microfone e sugerir que façam as leituras utilizando o microfone).

Em seguida, pedirei que coloquem na caixinha da linguagem predominantemente metafórica um e, na caixinha da linguagem predominantemente literal, o outro.

Depois de conferir as caixinhas, poderemos explorar (oralmente) outras expressões que utilizamos em nosso dia a dia no sentido conotativo. Havendo a necessidade, apresentaremos aos estudantes um lembrete elaborado no Canva (<https://www.canva.com>) sobre o referido conteúdo.

Os poemas a serem trabalhados nessa sessão serão **Satélite**, de Manuel Bandeira (2001) e **Menina na janela**, de Sérgio Caparelli, (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.  
(CAPARELLI, 2021, p. 17)

### **Atividade 4:**

A atividade 4 tem como principal objetivo trabalhar o conceito de lua em seu sentido literal, dessa forma, trabalharemos interdisciplinarmente, em parceria com a disciplina de ciências buscando distinguir e explicar as diferentes fases da Lua e o que é um eclipse lunar, por meio de slides, visando o desenvolvimento da seguinte 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”.

Este planejamento será elaborado inspirado em um plano de aula disponibilizado pela Revista Nova Escola.<sup>4</sup>

### **Atividade 5:**

A quinta atividade 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, reproduziremos um vídeo de três minutos, recorte do filme **O Carteiro e o Poeta**<sup>5</sup> 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 a linguagem figurada (conotativa) e sobre o que é uma metáfora. Aqui, eles ouvirão poemas declamados e trechos de música (selecionados previamente) para que juntos observemos as imagens que somos capazes de construir por meio das palavras.

Ao final da aula, levarão para casa livros de poemas da biblioteca escolar para localizar exemplos semelhantes na obra escolhida e gravarão em áudio um poema e me enviarão via mensagem de *WhatsApp*.

### **Atividade 6:**

Esta atividade será desenvolvida com o objetivo de desenvolver a competência leitora dos estudantes. Assim, apresentaremos 3 poemas do livro **Haluares**, escrevendo-os no quadro, pedirei que copiem, que escolham um para ler em voz alta e que ilustrem os poeminhas. Em seguida, incitá-los-ei a imaginar a figura do poeta (fazendo perguntas como: onde e quando nasceu, onde vive, é jovem, maduro, idoso, tem alguma outra profissão além de ser poeta?). Solicitar aos estudantes que preencham uma pequena biografia imaginária do de Ivens Scaff (pré-elaborada) e que façam uma ilustração tentando expressar em desenhos as características por eles imaginadas. Depois de observar o resultado da atividade proposta, agruparei os alunos e entregarei os livros físicos para apreciação, comparação das atividades

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/8ano/ciencias/o-brilho-da-lua-e-suas-fases/1876>. Acesso em: 01 de maio de 2022.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T2ggLTEDnzg>. Acesso em: 02 de maio de 2022.

com as ilustrações de Ruth Albernaz e informações sobre o autor. Para que conheçam e apreciem, apresentaremos, também, 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 **Embaúbas** (2020). A biblioteca escolar conta com alguns exemplares das obras mencionadas. Em seguida, projetarei um vídeo da visita do poeta à escola em agosto de 2022.

### Atividade 07

A atividade 7 terá como objetivo retomar o estudo feito sobre a metáfora com foco na produção escrita. Para tanto, redistribuiremos a frase inicial escrita sobre a lua pelos estudantes, no momento da observação pelo telescópio. Pediremos aos alunos que transformem a comparação inicial em uma metáfora: Exemplo:

“Eu achei a lua parecida com um queijo branco.”

“A lua  
é um queijo branco.”

Se o aluno quiser, pode até acrescentar versos como este:

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

Antes de os estudantes iniciarem as produções textuais, disponibilizaremos a eles uma pequena tabela contendo os critérios que serão considerados na avaliação. Nos dias de escrita e reescrita, a sala de aula contará com um som ambiente e decorações condizentes ao tema de suas produções na tentativa de propiciar um ambiente inspirador e tranquilo. Os poemas poderão ser ilustrados pelos próprios alunos ou por um familiar, caso haja interesse do aluno em contar com outro ilustrador e em envolver a família nas atividades escolares. Depois, os poemas serão digitados em folhas brancas e será montado um varal no corredor da escola para exposição.

Como produto final, usando máscaras de lua e contando com quatro cenários diferentes, os estudantes serão filmados declamando dois poemas: um retirado do livro de

Ivens Cuiabano Scaff e outro de sua autoria. Esses vídeo-poemas serão postados nas redes sociais da escola em um canal do *YouTube* que será criado para essa finalidade.

Para homenagear o autor, os poemas serão escaneados, impressos, organizados em uma caixa de presente a qual será enviada ao autor como gesto de gratidão por nos doar seis exemplares de sua obra, compartilhar conosco tanta poesia através de seus versos sobre a lua e nos propiciar momentos de aprendizagem por meio do seu livro que se tornou nosso principal objeto de estudo.

### **Resultados e discussões**

Esperamos com o desenvolvimento da proposição didática, melhorar a experiência dos atores sociais com o texto literário, aumentando o contato e a busca pela leitura literária ao traçar junto dos estudantes estratégias para que a literatura faça parte do nosso cotidiano.

Almejamos, também, concluir que há um maior engajamento por parte dos atores sociais com a leitura a partir do momento em que propiciarmos situações de aproximação entre eles e o autor da obra em estudo, como uma entrevista virtual, por exemplo.

E, por fim, esperamos propiciar e participar de uma experiência rica em aprendizagens, momentos em que a leitura, a oralidade e a escrita sejam concomitantemente desenvolvidas de forma a contribuir com o fortalecimento das habilidades leitoras, em que os estudantes se sintam confortáveis em questionar, debater, tirar dúvidas, trazer contribuições sobre as temáticas em estudo, compreendendo-se como atores que são capazes de protagonizar as ações educativas nas quais estejam envolvidos.

Assim, esperamos que o planejamento trabalhado cumpra sua função de contribuir com a promoção do letramento literário entre os estudantes do 7º Ano do Ensino Fundamental envolvidos nas atividades interventivas.

### **Considerações finais**

A leitura, a interpretação, o desenvolvimento da oralidade e da escrita são atividades fundamentais para o desenvolvimento do estudante dos anos finais do Ensino Fundamental em LP. Os referidos eixos estão diretamente relacionados aos objetivos de aprendizagem

previstos na BNCC, com os quais estamos cotidianamente trabalhando e cobrando resultados dos nossos alunos nas atividades em sala de aula. Foi pensando na promoção dessas atividades que elaboramos esse estudo, buscando confirmar a importância de um ensino pautado em gêneros textuais e na essencialidade que podemos destacar de cada um.

Trabalhar a linguagem a partir de sua acepção conotativa, compreendendo a imagem poética como um fator facilitador na compreensão do texto literário por meio de uma sequência de atividades bem elaboradas e pensadas para contribuir com a promoção da aprendizagem de estudantes do EF, nos faz acreditar no sucesso, na aceitação e envolvimento dos participantes da pesquisa.

Acreditamos que essa proposição de planejamento possa auxiliar os professores do Ensino Fundamental a trabalharem com os gêneros literários que são ricos em figuras de linguagem, especialmente o poema que foi o gênero principal dessa sequência didática.

#### **THE MOON AS AN OBJECT OF INSPIRATION: A STUDY ON THE POETIC IMAGE IN HALUARES, BY IVENS SCAFF**

**Abstract:** This research is located in the literary studies field and its theme is the study of the poetic image found in the book **Haluares**, by Ivens Scaff. We aim to contribute to the promotion of literary literacy in the 7th grade of elementary school students, strengthening the development of reading competence through the literature produced in Mato Grosso. This is a qualitative research that, as method, will use action research. The pedagogical action will take place through a sequence of activities with a group of students from the João Olímpio Pissinati Guerra State School, in Sinop. The basic sequence proposed by Cosson (2021), and the Didactic Sequence suggested by Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), both will be used as inspiration for the organization of our sequence of activities that aim to promote literary actions which extend beyond the school walls.

**Keywords:** Poem. Moon. Ivens Scaff. Poetic Image. Literary Literacy.

#### **Referências**

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

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

CÂNDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. Remate de Males: Revista do Departamento de Teoria Literária, n. esp., p. 81-89, 1999.  
<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.

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.

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.

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

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

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 luars. Ilustração: Ruth Albernaz. 1 ed. Cuiabá – MT: Entrelinhas Editora, 2021.

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.

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.