

FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

**A POESIA DE  
CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE  
EM MANUAIS ESCOLARES  
DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL**

**Ana Carla Pereira Martins Conselho**

**Coimbra, 2010**

FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

**A POESIA DE  
CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE  
EM MANUAIS ESCOLARES DO ENSINO  
MÉDIO NO BRASIL**

Dissertação de Mestrado em *Literatura de Língua Portuguesa: Investigação e Ensino*, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, sob orientação da Professora Doutora Cristina Mello.

**Ana Carla Pereira Martins Conselho**

**Coimbra, 2010**

Ao casal amigo, Deolinda e Vasco Morgado.

Ao meu marido, Robson Conselho.

E aos meus filhos, Emerson e Thomas.

## Agradecimentos

Como cidadã do Universo, agradeço à vida a oportunidade de ter frequentado o Mestrado em *Literatura de Língua Portuguesa: Investigação e Ensino*, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Este curso facultou-me o acesso a conhecimentos sistematizados e respeitados no espaço académico. Estes saberes conduziram-me ao encontro da poesia. Após este momento de “alumbramento” poético, iniciei o percurso no âmbito da investigação da poesia de Carlos Drummond de Andrade, o poeta do desconcerto da minha adolescência. No transladar desse estudo, interroguei-me: por que razão o texto poético é tão marginalizado no Ensino Médio? De que forma os manuais escolares apresentam a poesia deste autor? Qual a função da poesia de Drummond na formação dos leitores? Existem alternativas para o trabalho didático-pedagógico sobre os poemas drummondianos? Gradualmente, o corpo docente desse Mestrado mediou este processo de amadurecimento inquietante acerca destas questões, possibilitando assim a delimitação do *corpus* da presente Dissertação, que se configura como a primeira resposta às minhas indagações referentes ao estudo do texto poético em manuais escolares. No instante de cerrar as portas deste estudo, retribuo com a minha gratidão a todos aqueles que estiveram ao meu lado neste trabalho.

Agradeço profundamente aos meus amigos, Maria Deolinda Morgado e Vasco Figueiredo Morgado, que, aqui em Portugal, representaram muito mais do que simples amigos, sendo na íntegra a minha família, a oportunidade e acolhimento dispensados em todos os momentos desta trajetória;

A orientação científica da Doutora Cristina Mello, a quem agradeço o acompanhamento, o apoio, a disponibilidade e estímulo constantes para a concretização deste estudo;

Ao coordenador do curso Doutor José Augusto Cardoso Bernardes os caminhos abertos, a estima e todo o auxílio nos diversos momentos;

Fico grata aos Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra por todos os saberes que adquiri e aos colegas de Mestrado o auxílio prestado a cada instante;

A todos os meus familiares que, apesar da distância, me ajudaram com incentivo e encorajamento nos momentos difíceis, para que eu conseguisse finalizar este trabalho;

Agradeço ao meu companheiro atencioso que, mesmo longe, esteve sempre presente, aos meus dois filhos que tantas vezes me disseram “termine o curso e volte logo”;

A todos os professores que passaram pela minha vida e que deixaram os seus ensinamentos impregnados em mim;

Assim, agradeço a todos, desde os funcionários da universidade, aos amigos conquistados que me apoiaram, enfim, o meu muito obrigada a todos!

## Resumo

A leitura de um conjunto de manuais escolares de língua portuguesa, adotados, atualmente, em escolas do Ensino Médio, no Brasil, considerando o lugar do estudo da poesia, e mais especificamente o lugar do estudo do grande poeta Carlos Drummond de Andrade, possibilita-nos assegurar que a compilação da poesia de Drummond nesses manuais (associada a um conjunto de orientações para o trabalho escolar) é castradora da leitura e do estudo do texto poético neste ciclo do ensino.

Os estudos sobre os manuais escolares tendem a desconsiderar a legitimidade deste recurso didático no trabalho escolar, apesar de, em alguns casos pontuais, ponderarem a validade deste material didático.

Consideramos que o estudo do texto poético nos manuais ainda é muito escasso, pelo que o mesmo continua a ser uma temática pertinente na investigação no âmbito da formação de professores de Português.

Postas estas questões, admitimos que é adequado um estudo alargado acerca da poesia de Carlos Drummond de Andrade, em manuais escolares de língua portuguesa, incidindo sobre uma análise: i) dos objetivos da sua leitura e estudo no Ensino Médio; ii) do modo como o texto poético é estudado na perspectiva destes recursos; iii) da forma como os professores podem dinamizar o estudo desse texto a partir das sugestões dos manuais.

A articulação desta análise tem por base alguns estudos que consideram, por um lado, componentes do texto literário e, por outro lado, capacidades necessárias ao leitor no ato da leitura literária, de acordo com os modos literários em que se enquadram.

Neste sentido, apresentaremos diretrizes que esses estudos nos facultam para uma mais propícia e adequada escolarização da poesia de Carlos Drummond de Andrade em manuais do Ensino Médio.

Como os pressupostos dos manuais escolares são limitativos do ponto de vista didático-pedagógico, sugerimos algumas alternativas para que o estudo da poética deste autor seja repensado, com vista a uma leitura mais alargada e, portanto, mais pertinente para a formação dos alunos-leitores.

**Palavras-chave:** Leitura/ Leitura na Escola/ Leitura nos Manuais, Texto Poético, Ensino Médio, Manuais Escolares e Abordagem da Literatura.

## Abstract

The reading of a set of Portuguese language textbooks currently adopted in Brazilian Secondary Education, considering the place occupied by the study of poetry and, more specifically, the position taken by the poet Carlos Drummond de Andrade, enables us to claim that the compilation of Drummond's poetry in those textbooks (linked to a series of guidelines for school work) is emasculating the reading and the study of the poetic text in this cycle of education.

Studies on textbooks tend to disregard the legitimacy of that didactic resource within school work, despite pondering the validity of this sort of material in some specific cases.

We believe that the study of poetry in textbooks is still very scarce, so it remains a relevant thematic in what concerns investigation related to the training of Portuguese teachers.

Faced with these issues, we admit that it is appropriate a broader study on Carlos Drummond de Andrade's poetry in Portuguese language textbooks focusing on an analysis: i) of the goals of its reading and study in Secondary Education; ii) of the way the poetic text is studied from the perspective of these resources; iii) of how teachers can foster the study of that type of text from the suggestions presented in the textbooks.

The articulation of this analysis is based on some studies that consider, on the one hand, the components of literary texts and, on the other hand, the necessary skills for the reader in the act of literary reading, according to the literary modes in which they fit.

In this sense, we will present guidelines provided by these studies for a more suitable and appropriate schooling of Carlos Drummond de Andrade's poetry in Secondary Education textbooks.

As the assumptions of textbooks are limitative from the didactic and pedagogic point of view, we suggest some alternatives, so that the study of this author's poetic be rethought in order to reach a broader and therefore more relevant reading for the formation of student-readers.

**Keywords:** Reading/ Reading at school/ Reading in textbooks, Poetic Text/Poetry, Secondary Education, Textbooks and Literature Approach.

*“Se procurar bem você acaba encontrando.  
Não a explicação (duvidosa) da vida,  
Mas a poesia (inexplicável) da vida”.*

Carlos Drummond de Andrade

## Índice Geral

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
-------------------------	----

### **Capítulo 1 – O TEXTO POÉTICO: CONCEITOS TEÓRICOS E ENSINO**

1.1. Uma conceptualização do texto lírico.....	17
1.2. Finalidades da leitura do texto poético no Ensino Médio, no Brasil, de acordo com orientações curriculares da atualidade.....	24
1.3. O texto poético em manuais escolares brasileiros de língua portuguesa e de literatura para o Ensino Médio.....	36
1.3.1. Explicação prévia: dispositivos oficiais reguladores do uso do manual escolar.....	36
1.3.2. Estratégias de leitura do texto lírico em manuais escolares.....	39
1.3.2.1. Apresentação do corpus.....	39
1.3.2.2. Dimensões consideradas.....	40
1.4. Processos de leitura do modo lírico: componentes e capacidades.....	42
1.4.1. Fatores de adesão à leitura do texto lírico.....	44
1.4.2. Fatores de resistência à leitura do texto lírico.....	49

### **Capítulo 2 – ENQUADRAMENTO HISTÓRICO-LITERÁRIO DA POESIA DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE**

2.1. História literária do Modernismo Brasileiro.....	53
2.2. Vida e obra de Carlos Drummond de Andrade.....	56
2.2.1. A primeira fase.....	58
2.2.2. A segunda fase.....	59
2.2.3. A terceira fase.....	60
2.2.4. A última fase.....	61
2.3. Drummond: um mito também em Portugal.....	63
2.4. O lugar do estudo da poesia de Drummond no Ensino Médio.....	65

### **Capítulo 3 – A POESIA DE DRUMMOND NOS MANUAIS ESCOLARES DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL**

3.1. Identificação dos dados observados nos manuais sobre a poesia de Drummond.....	70
3.2. O Drummond dos manuais.....	71
3.2.1. A estruturação textual dos manuais.....	72
3.2.2. Enquadramento histórico-cultural da poesia drummondiana.....	75
3.2.3. As atividades propostas e o desenvolvimento das competências.....	79
3.2.4. Aspectos gráficos e ilustrações nos manuais.....	112
3.3. Conclusões desta análise.....	117

<b>CONCLUSÃO</b> .....	120
------------------------	-----

<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	125
---------------------------	-----

## **ANEXOS**



## Índice dos Gráficos

<i>Gráfico A</i> – Gráfico percentual dos manuais com textos poéticos integrais e fragmentados.....	74
<i>Gráfico B</i> – Gráfico das percentagens dos poemas (completos ou fragmentados) nos manuais assim configurados.....	74
<i>Gráfico C</i> – Gráfico dos textos explicativos sobre o contexto nos manuais.....	78
<i>Gráfico D</i> – Gráfico percentual das atividades com os poemas nos manuais.....	79
<i>Gráfico E</i> – Gráfico de todos os poemas dos manuais do corpus.....	82
<i>Gráfico F</i> – Gráfico percentual das paráfrases nos manuais.....	84
<i>Gráfico G</i> – Gráfico das percentagens das questões interpretativas sobre os temas nos manuais.....	89
<i>Gráfico H</i> – Gráfico percentual dos manuais com enunciados sobre a retórica dos textos poéticos.....	94
<i>Gráfico I</i> – Gráfico percentual dos manuais que abordam o aspecto linguístico nas atividades sobre os poemas.....	97
<i>Gráfico J</i> – Gráfico percentual dos enunciados dos manuais que contemplam a dimensão imagética dos poemas.....	101
<i>Gráfico K</i> – Gráfico de percentagens dos manuais que sugerem enunciados sobre os tipos de leituras.....	102
<i>Gráfico L</i> – Gráfico percentual dos manuais com questões sobre a interpretação pessoal.....	105
<i>Gráfico M</i> – Gráfico percentual dos manuais com enunciados sobre os debates.....	106
<i>Gráfico N</i> – Gráfico percentual das atividades sobre a intertextualidade nos manuais.....	108
<i>Gráfico O</i> – Gráfico de Percentagens das questões do ENEM e de Exames de Vestibular nos manuais.....	111

## Índice de Anexos

Anexo 1- <i>Quadros A – I</i> – Descrição dos dados da pesquisa.....	II
Anexo 2- <i>Quadros J (A) e (B)</i> – Tipologia das imagens.....	XI
Anexo 3- <i>Quadros K (A) e (B)</i> – Tipologia dos textos.....	XIII
Anexo 4- <i>Quadro L</i> – Os poemas presentes nos manuais.....	XV
Anexo 5- <i>Quadro M</i> – As fichas de leituras.....	XVII

## INTRODUÇÃO

Esta abordagem nasceu da vontade de estudar, de forma mais alargada, a leitura do texto poético em contexto escolar, especificamente no Ensino Médio no Brasil<sup>1</sup> ou Secundário em Portugal, através da análise da poesia de Drummond em manuais escolares.

A leitura do texto lírico constitui uma problemática relevante nos nossos dias, já que o gosto e o tempo disponibilizado pelos alunos do Ensino Médio para a leitura são praticamente insignificantes. Dessa forma, torna-se eficaz o estudo da problemática acima referida, na busca de caminhos possíveis no processo da leitura da poesia drummondiana, nessa etapa do ensino brasileiro.

Importará, de acordo com a temática dessa investigação, ver como os manuais configuram as atividades de leitura da poesia de Drummond, para que os discentes sejam envolvidos pela leitura da poesia e desenvolvam a sua competência enquanto leitores. Assim, esta abordagem configura-se importante porque é visível a ampla dificuldade por parte dos alunos do Ensino Médio em compreender e interpretar textos, segundo o resultado de uma pesquisa no ano de 2001 (INEP 2002)<sup>2</sup>, isso exige dos docentes de língua e literatura portuguesas um trabalho constante para a formação de leitores. Torna-se imprescindível que em contexto escolar, o trabalho incida sobre a leitura, para que os alunos desenvolvam essa competência e possam concluir o Ensino Médio sabendo interpretar e compreender textos. Nesse sentido, a escolha do manual escolar é essencial, porque muitas vezes revela-se como o único recurso no cenário do sistema educativo brasileiro. Por isso, para escolher o manual de maneira crítica e ponderada, é de suma importância que os professores de português frequentem cursos de pós-

---

<sup>1</sup> Desde 1996, com a Lei n.º 9394, de 20 de Dezembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Ensino Médio, no Brasil (antigamente designado segundo grau), que constitui a etapa do sistema de ensino equivalente à última fase da educação básica, tem por finalidade o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, bem como a formação do cidadão para a vida social e para o mercado de trabalho, facultando as ferramentas necessárias ao ingresso do estudante no Ensino Superior. A LDB estabelece regulamentação específica e uma composição curricular mínima obrigatória, porém, deixa cada um dos sistemas livres para construir os seus próprios *curricula*. No entanto, na maior parte dos sistemas de ensino, o Ensino Médio é composto pelo ensino de Português em conjunto com a Literatura Brasileira e Portuguesa; de uma língua estrangeira moderna (tradicionalmente o Inglês ou o Francês e, mais recentemente, o Castelhana); das ciências naturais (Física, Química e Biologia); da Matemática; das ciências humanas (História e Geografia primariamente, Sociologia, Psicologia e Filosofia, secundariamente); de Artes, de Informática e de Educação Física.

<sup>2</sup> As informações sobre esta pesquisa foram publicadas pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2002), *Geografia da Educação brasileira – 2001*, que apresenta os resultados dos exames avaliativos nacionais de todos os níveis do ensino brasileiro no ano de 2001. O Ensino Médio foi avaliado através dos resultados do ENEM 2001 (Exame Nacional do Ensino Médio, criado em 1998) nos diversos âmbitos dos saberes. O ENEM consiste num exame individual, voluntário, e tem como objetivo possibilitar uma referência para a auto-avaliação dos estudantes do Ensino Médio. O exame é feito anualmente com uma prova interdisciplinar e contextualizada com 63 questões objetivas de múltipla escolha e uma redação, que avalia as competências e habilidades gerais dos alunos que terminam ou terminaram o Ensino Médio.

graduação específicos, nomeadamente, cursos que contemplem a problemática da leitura nos manuais escolares.

Observamos que, a Universidade de Coimbra, por exemplo, disponibiliza, todos os anos, cursos na área da literatura portuguesa que contemplem as áreas da investigação e do ensino, contribuindo para a formação de investigadores e docentes que atuam no Ensino Secundário.

Com efeito, as questões do ensino da leitura têm sido tema de inúmeras investigações, pesquisas e congressos<sup>3</sup>, que focam os seguintes temas: o ensino de metodologias de leitura (pragmática da leitura; semiótica textual) em contexto escolar; a leitura e a relação entre autor, texto, contexto e leitor; o professor de literatura e a formação de leitores; os programas e os manuais escolares e os modos como orientam a leitura; etc.. Alguns desses temas encontram-se expostos em diversas publicações nas áreas do ensino e da teoria da literatura, da história literária, do ensino da leitura e das análises dos manuais escolares que servirão de base ao presente estudo.

\*

Esta investigação apoiar-se-á em estudos sobre a problemática da leitura da poesia em contexto escolar, particularmente, nos estudos que abrangem o ensino do texto poético e os manuais escolares. Nesse sentido, ponderaremos diversas questões, como: processos de leitura do texto poético; enquadramentos discursivos, presentes nos manuais do nosso *corpus* que orientam a interpretação textual (questionários, fichas de leitura, etc.); modos de estabelecer uma inter-relação entre as componentes do texto literário e o desenvolvimento das capacidades dos leitores. Essas questões irão surgir na nossa dissertação, considerando também as orientações dos documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação, do Brasil, que, como já dissemos, estabelecem os parâmetros curriculares para este ciclo de ensino, no que concerne à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, em cujo âmbito se encontram as orientações para o ensino do Português, disciplina que no Brasil responde pelo nome de Língua Portuguesa.

Para analisarmos estes vetores, recorreremos aos estudos sobre a literatura, a leitura e, especificamente, sobre o texto poético, os quais sublinham a importância deste tipo de texto e esboçam linhas orientadoras para um trabalho eficaz com o texto lírico na formação de alunos-leitores. Encontramos estes pressupostos nos estudos de: Candido (1996), Castro (1998), Ceia (2002), Dionísio e Castro (2005), Eco (1983), Giasson (1993), Gomes (2000 e 2006), Guedes

---

<sup>3</sup> Alguns desses contributos encontram-se em actas de eventos científicos, como, por exemplo, as Jornadas Científico-Pedagógicas de Português, realizadas, periodicamente, na FLUC.

(2002), Jauss (1979), Kleiman (1995), Lajolo (2004), Mello (1998), Paiva (2005), Reis (1997), Silva (1973 e 1990), etc..

Na dimensão dos estudos sobre os manuais escolares, examinaremos algumas obras que contemplam a análise desses recursos didáticos, a saber: Cabral (2005), Dionísio (2000), Gérard (1998), Morgado (2004), Rangel (2005), Rodrigues (2000), entre outros.

Com vista ao aprofundamento de todas essas dimensões e sendo vasto o universo bibliográfico que consultámos, fizemos uma opção metodológica, na medida em que considerámos como vetores estruturadores do nosso estudo sobre a poesia de Drummond nos manuais escolares três autores, com estudos basilares.

Para a nossa fundamentação teórica, ponderaremos particularmente o estudo de José Augusto Cardoso Bernardes (2010), que nos apresenta as componentes do texto literário, a abordagem de Daniel Coste (1997), que defende o ensino da leitura pautado no desenvolvimento das capacidades do leitor, e a pesquisa de Maria de Lourdes da Trindade Dionísio (2000), que considera os enquadramentos discursivos dos manuais escolares, uma vez que estes nos servirão de pilares teóricos para esta análise da poesia de Drummond nos manuais escolares do Ensino Médio, no Brasil.

Por conseguinte, com estes autores e com outros que citaremos ao longo deste trabalho, analisaremos os contributos dos manuais para a formação de alunos-leitores de Drummond, bem como do ensino da literatura por meio desse recurso para a concretização da função cívica e cultural da literatura no Ensino Médio.

\*

Deste modo, este trabalho tratará das questões referentes ao ensino da leitura do texto poético de Carlos Drummond de Andrade em manuais escolares do Ensino Médio no Brasil, adotado em escolas da rede pública e privada nas cidades de Juazeiro<sup>4</sup>, Santo Estêvão<sup>5</sup> e Feira de

---

<sup>4</sup> **Juazeiro** é um município brasileiro do estado da Bahia, com uma área de 6.390 km<sup>2</sup>. Localizado na região submédia da bacia do Rio São Francisco, na fronteira com o estado de Pernambuco, a cidade destaca-se pela agricultura irrigada que se estabeleceu na região graças à existência de um caudal do Rio São Francisco. O seu nome teve origem nos pés de juazeiro, uma árvore típica da região. Segundo os dados estatísticos do IBGE/2008, possui uma população de 240.627 habitantes, sendo assim a quarta maior cidade do estado.

<sup>5</sup> **Santo Estêvão** é um município brasileiro do estado da Bahia. Localiza-se a uma latitude de 12°25'49" sul e a uma longitude de 39°15'05" oeste, estando a uma altitude de 242 metros acima do nível do mar. Faz parte do Vale do Paraguaçu. Segundo dados de 2009, a sua população é de 44.163 habitantes. Anualmente, tem vindo a revelar um impressionante crescimento da economia, devido à instalação da fábrica de sapatos Dilly, em 2001, que injeta mais de 9 milhões de reais na economia local. Esta cidade situa-se nas imediações da BR 116, na Microrregião de Feira de Santana, tem a topografia em forma de tabuleiros, tal como Feira de Santana, e um clima idêntico ao do Agreste Baiano. Tem um bom comércio e uma ótima atividade agropecuária, com destaque para a maior produção de tabaco da Bahia, e de uma participação pouco significativa na indústria, atualmente, apenas com uma única fábrica. Possui uma taxa de ocupação urbanística superior a 50%.

Santana<sup>6</sup> – Bahia. Delimitamos como *corpus* um conjunto de nove manuais, sendo cinco de escolas públicas e quatro de escolas particulares, publicados entre os anos de 2000 e 2007, na área disciplinar de língua e literatura portuguesas.

Selecionaremos, como objeto de análise, os capítulos que trabalham com poemas de Drummond, para um estudo sobre as finalidades dessa tarefa escolar, a estruturação das fichas de leitura, os conteúdos contemplados, os tipos de atividades propostas no âmbito da leitura e de trabalhos intertextuais. Nessa medida, conjugaremos o modo como a poética Drummondiana é apresentada nos manuais escolares com as finalidades da leitura do texto lírico para a formação de leitores competentes no Ensino Médio.

Através dessa análise, verificaremos se o trabalho escolar proposto pelos manuais no que se refere à leitura da poesia de Drummond contribui para que sejam atingidos os objetivos estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM<sup>7</sup> e PCN+<sup>8</sup>) do Brasil, como a aquisição das competências comunicativas e a formação de leitores ativos e críticos. Paralelamente aos PCNEM e PCN+, serão consideradas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006)<sup>9</sup>, um documento oficial que estabelece as bases curriculares dessa etapa do ensino brasileiro, por forma a que as escolas construam os seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP)<sup>10</sup>.

Os PCNEM têm como finalidade instituir as diretrizes do ensino em todo o território brasileiro, estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/96. Os PCNEM foram criados no ano 2000 e começam a sua apresentação da seguinte forma: “Este

---

<sup>6</sup> **Feira de Santana** é um município brasileiro do estado da Bahia, situado a 107 km da sua capital, Salvador, à qual se liga através da BR-324. Feira é a segunda cidade mais populosa do estado e a maior cidade do interior nordestino. Segundo dados do IBGE/2009, a sua população é de 591.707 habitantes. A cidade encontra-se num dos principais entroncamentos de rodovias do Nordeste brasileiro. Possui, além de um diversificado comércio e indústrias de transformação, a conceituada Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), com 21 cursos, que faz de Feira uma cidade universitária, já que conta também, com sete Faculdades particulares.

<sup>7</sup> BRASIL (2000), *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Parte II - linguagens, códigos e suas tecnologias*, (PCNEM) Secretaria de Educação Fundamental-Brasília: MEC/SEF. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal que orientam a educação no Brasil e estão separados por disciplina e fases do ensino. Instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/96.

<sup>8</sup> BRASIL (2002), *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagem, códigos e suas tecnologias*, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília: MEC/SEMTEC. Os PCN+ foram publicados posteriormente aos PCNEM (2000) com o objetivo de ampliarem as diretrizes estabelecidas pelo documento anterior.

<sup>9</sup> BRASIL (2006), *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, Vol. I, Brasília: MEC – Secretaria de Educação Básica. Este documento foi elaborado pela Secretaria de Educação Básica, Ministério da Educação e Cultura, com a finalidade de facilitar o diálogo entre os professores e a Escola sobre a prática docente no Ensino Médio, bem como contribuir para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas em todo o país.

<sup>10</sup> Estes Projetos Político-Pedagógicos são elaborados por cada uma das escolas brasileiras para a estruturação dos respectivos *curricula* escolares, de acordo com as suas próprias características e com base nas diretrizes dos PCNEM e PCN+ e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

documento tem a finalidade de delimitar a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, dentro da proposta para o Ensino Médio, cuja diretriz está registrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 e no Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica n.º 15/98. As diretrizes têm como referência a perspectiva de criar uma escola média com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo.” (Brasil, 2000:4).

Assim, os PCN+ enquanto documento complementar, também partilham desses princípios estabelecidos pelos PCNEM e acrescentam que “Entre seus objetivos centrais está o de facilitar a organização do trabalho escolar na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Para isso, explicita a articulação das competências gerais que se deseja promover com os conhecimentos disciplinares e seus conceitos estruturantes e apresenta, ainda, um conjunto de sugestões de práticas educativas e de organização dos currículos, coerentes com essa articulação. Além de abrir um diálogo sobre o projeto pedagógico escolar e de apoiar o professor em seu trabalho nas disciplinas, o texto traz elementos para a continuidade da formação profissional docente na escola” (Brasil, 2002:7). Nesse sentido, estes dois documentos mantêm-se num diálogo constante e complementam-se no âmbito das orientações educacionais para o sistema de Ensino Médio.

Enquanto que os PCNEM e os PCN+ contêm as diretrizes gerais, as Orientações Curriculares delimitam os campos didáticos específicos para o Ensino Médio, considerando que: “a política curricular deve ser entendida como expressão de uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar” (Brasil, 2006:8). Assim, estes textos oficiais apontam orientações didático-pedagógicas para a organização do ensino, principalmente, no trabalho de estruturação do *curriculum* para o Ensino Médio.

Para o efeito, além destes documentos oficiais brasileiros, que nos servirão de linha de articulação, vamos considerar, como modelo de aplicação dessas diretrizes curriculares para o Ensino Médio, três Projetos Político-Pedagógicos de escolas do Ensino Médio (PPP), das cidades de Juazeiro, Santo Estêvão e Feira de Santana – Bahia (cf. 23, 24 e 25). Esses projetos foram selecionados pelo fato de constituírem o documento escolar que define os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação das escolas brasileiras. Nesse caso particular, esses Projetos Político-Pedagógico (PPP) pertencem a três escolas que adotaram manuais escolares do *corpus* em análise.

\*

Com este conjunto de componentes teóricas que apresentamos, pretendemos reunir as condições necessárias para estruturar critérios e proceder à análise dos nove manuais escolares do Ensino Médio, adotados em escolas da Bahia – Brasil, em particular, nas cidades de Juazeiro, Santo Estêvão e Feira de Santana. Dando especial relevância às opções estruturais dos manuais escolares no que se refere ao trabalho desenvolvido com a leitura do texto poético. Para esta análise, elegemos a poesia de Carlos Drummond de Andrade, presente nesses manuais do Ensino Médio e cujo período histórico literário é o da segunda fase do modernismo brasileiro.

Nesse intuito, apresentaremos, em três capítulos, aspectos relevantes sobre essa temática.

No primeiro capítulo – **O TEXTO POÉTICO: CONCEITOS TEÓRICOS E ENSINO** –, abordaremos o texto poético na sua dimensão teórica, considerando igualmente a sua dimensão de ensino. No primeiro ponto desse primeiro capítulo, faremos uma conceptualização do texto lírico, através da análise dos termos: texto, texto literário e poético, poema, poesia, lírico, lirismo, géneros poéticos, criação poética, ato poético, linguagem poética, imagem, figuras de linguagem, poeticidade; no segundo ponto, abordaremos as finalidades da leitura do texto poético no Ensino Médio do Brasil, de acordo com fontes oficiais da atualidade; no terceiro ponto, apresentaremos uma caracterização da configuração do texto poético em atuais manuais escolares brasileiros de língua portuguesa e de literatura, mediante uma explicação prévia sobre os dispositivos oficiais reguladores do uso do manual escolar, seguida, da exposição do *corpus* dessa investigação e das estratégias de leitura do referido texto nos manuais em análise. Para terminar, exporemos os processos de leitura do texto lírico no âmbito das facilidades e das dificuldades relacionadas com os problemas apresentados por parte dos alunos no processo de compreensão, interpretação e estudo textual.

No segundo capítulo da dissertação – **A POESIA DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE** –, começaremos a focar o nosso objeto de estudo. Apresentaremos, no primeiro ponto, uma breve síntese da história literária do modernismo brasileiro da segunda fase; no segundo ponto, faremos um enquadramento da poesia de Carlos Drummond de Andrade, no contexto da história literária do modernismo brasileiro da segunda geração, contemplando também elementos de carácter biográfico, a sua produção literária, e dando ênfase às quatro fases da sua obra poética; no terceiro ponto, faremos uma breve reflexão sobre o lugar mítico de Drummond em Portugal; por último, no quarto ponto, analisaremos o lugar do estudo da poesia drummondiana no Ensino Médio. Esta parte do trabalho visará compreender a importância da leitura de Drummond no processo de formação de leitores situados em contextos muito particulares. Para esta abordagem, consideraremos as bases pedagógicas estabelecidas pelos três

Projetos Político-Pedagógicos escolhidos, os quais observam as diretrizes das fontes oficiais do sistema educativo médio brasileiro.

No terceiro capítulo, onde dedicaremos um maior espaço à análise do nosso *corpus* – **A POESIA DE DRUMMOND NOS MANUAIS ESCOLARES DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL** –, trabalharemos com nove manuais escolares do Ensino Médio, expondo e analisando os dados observados na poesia de Drummond contidos nesses livros. No primeiro momento desta abordagem, procederemos à identificação dos dados observados nos manuais sobre a poesia de Drummond; no segundo momento, iremos deter-nos na apreciação de componentes que configuram o ensino da poesia de Drummond através desses manuais. A primeira dimensão a ser considerada é a estruturação textual dos manuais no que à poesia drummondiana se refere; a segunda dimensão que analisaremos é o enquadramento histórico-cultural da poesia drummondiana, configurada pelos manuais do nosso *corpus*; a última dimensão (a mais extensa, neste momento de análise) incidirá na problematização das orientações/atividades de ensino sobre os poemas compilados. Sempre que julgarmos pertinente, apresentaremos sugestões de propostas alternativas para o trabalho a desenvolver com a poesia de Drummond no contexto escolar do Ensino Médio. Estruturaremos esta análise (no segundo momento do terceiro capítulo, como temos vindo a referir) através de exemplos e comentários das atividades que contribuem para um profícuo estudo da poesia de Drummond ou reduzem a sua leitura a aspectos muito genéricos. Para esta análise, teremos em conta dimensões fundamentais da leitura do texto poético, necessário ao desenvolvimento de competências para a formação de alunos-leitores. As nossas sugestões de alterações de propostas de orientações/atividades dos manuais têm como modesto objetivo contribuir para um melhor desenvolvimento das competências dos alunos, de acordo com alguns estudiosos cujos contributos privilegiamos no desenvolvimento desta análise crítica.

Para terminar, não poderemos deixar de referir que não temos a pretensão de esgotar a análise dos modos de configuração da poesia de Drummond em manuais escolares, mas apenas esperamos poder fazer uma reflexão didático-pedagógica sobre a leitura que os manuais propõem, mostrando aquilo que é produtivo e benéfico para a formação de leitores e, em especial, para o conhecimento da poesia de Drummond, sobretudo aquilo que é possível de ser objeto de revisão.



## Capítulo 1 – O TEXTO POÉTICO: CONCEITOS TEÓRICOS E ENSINO

### 1.1. – Uma conceptualização do texto lírico

Nos muitos estudos de teoria da literatura, facilmente encontramos diversas concepções sobre textos literários, incidindo nos modos narrativo, dramático e lírico. Centrarmos-nos-emos nas definições que circundam o texto poético, contidas em estudos mais recentes, pois existem muitas concepções sobre esse tipo de texto e a bibliografia é incomensurável. Nessa abordagem, tentaremos definir um conjunto de noções sobre: texto, texto literário e poético, poema, poesia, lírico, criação poética, ato poético, géneros poéticos, lirismo, linguagem poética, imagem, figuras de linguagem, poeticidade.

Pensamos ser importante, primeiramente, lembrar que a análise ou estudo do texto literário e poético é uma prerrogativa dos docentes das Línguas e, neste nosso contexto, os da área de Língua Portuguesa. Dessa forma, antes de apresentarmos as concepções que consideramos pertinentes para o trabalho com o texto poético, frisamos que os educadores de outras áreas, quando recorrem ao texto literário ou poético<sup>11</sup>, geralmente querem aprofundar um determinado requisito, ou introduzir, ou concluir uma discussão temática. No entanto, os professores de Língua Portuguesa abordam o texto literário e poético de uma maneira particular, ou seja, o texto consiste na sua matéria-prima. E isso porque o texto “fala”, tanto pela expressão, como pelo conteúdo, particularmente no caso do texto poético, pois o poeta recria o mundo através das palavras. Por conseguinte, quando lemos um poema em que “o que se diz” é tão importante quanto o “como se diz”, torna-se necessário conhecer os múltiplos recursos da linguagem: o uso figurado das palavras, o ritmo e a sonoridade, as sequências por oposição ou simetria, as repetições expressivas de palavras ou de sons. Nesse sentido, é relevante, em contexto escolar, que o professor a par do manual adotado, antes de qualquer trabalho, conduza os estudantes ao encontro das concepções básicas dessa nomenclatura que envolve o texto poético.

Uma vez que, nesta análise, iremos abordar um género literário que é o modo lírico através do texto poético, vale a pena lembrar que a palavra **texto** é um termo derivado do latim *textus*, que significa “tecido”, por isso se diz que o texto é o entrelaçar de palavras e frases. Porém, esta é uma visão muito simplista face ao que representa o conceito de texto. Assim sendo, os estudos desenvolvidos a partir do século XX trouxeram uma definição apropriada ao texto, nomeadamente em que o considera como um processo sistemático formado por palavras e

---

<sup>11</sup> Estes textos podem estar configurados em letras de canções, poemas ou trechos de romances, contos, peças teatrais, drama, tragédias, etc..

frases que produzem sentidos, através da manifestação e realização do sistema linguístico, ou seja, equivale a todo e qualquer processo discursivo<sup>12</sup>. Dessa forma, existem diversos tipos de textos, mas, neste trabalho, limitar-nos-emos a distinguir dois: o texto científico e o literário. Assim, no texto científico empregam-se as palavras no seu sentido predominantemente denotativo, enquanto que, no texto literário, se procura empregar as palavras com autonomia, com um sentido conotativo, figurado, de forma inovadora. Por conseguinte, o texto literário é aquele que pretende comover, razão pela qual, a língua é usada com uma grande liberdade expressiva, em que se tira proveito do sentido metafórico das palavras<sup>13</sup>.

Nesse âmbito, o **texto poético** consiste num tipo de texto que expressa o sentimento e o mundo subjetivo do poeta, apresentado muitas vezes em forma de versos, que fazem cantar a alma e os sentidos. Assim, este texto encerra três propriedades distintas: a interiorização, a subjetividade e a motivação. Segundo Reis (1997:311-314), estas propriedades são notáveis nas mais diversas construções líricas; no entanto, as definições que circundam o texto poético são, por vezes, contraditórias ou alteradas com o tempo.

Historicamente, a concepção de **poesia** sofreu muitas alterações. Segundo Silva (1973:141-145), no princípio das produções literárias, desde as obras de Platão e de Aristóteles, a poesia foi concebida como a “imitação” da natureza. O que o poeta fazia era uma mera imitação das coisas e dos seres existentes. Este conceito sobreviveu até à segunda metade do século XVIII, quando o crítico Wordsworth define a poesia como “o transbordar espontâneo de sentimentos poderosos”<sup>14</sup> e, por isso, não pode ser entendida já como uma imitação, pois surge no interior do poeta carregada de um sabor único. À luz dessa dimensão estética, a poesia afasta-se da imitação, exceto nos momentos em que reproduz os sons e movimentos da natureza.

A etimologia do termo poesia advém do grego *poíesis* e do latim, *poese*, que significam arte de escrever em verso. Esta concepção, atualmente, encontra-se um pouco ultrapassada, de acordo com as múltiplas formas poéticas, pelo que este termo pode ser entendido de maneira mais ampla, num sentido mais fluído de texto poético. Nos estudos literários, a poesia adquire um significado próprio, sendo entendida como a parte melodiosa e etérea do poema, pois a poesia pode estar presente nas diversas obras literárias e não somente no texto poético. Assim a concepção de poesia passou por diversas alterações até ser compreendida como fruto de inspiração, produto da imaginação. Como refere Silva (1973:147), citando Novalis, “a poesia é o

---

<sup>12</sup> Este conceito foi defendido pelos estudiosos do Círculo Linguístico de Copenhague, fundado em 1931, como expõe Silva (1990) p. 185.

<sup>13</sup> Estas concepções estão presentes nas obras de Silva (1973 e 1990) e Reis (1997).

<sup>14</sup> As referidas concepções são abordadas por Silva (1973), pp. 141-150 (cf. especificamente p. 146).

autêntico real absoluto”. Isso significa que a poesia é sempre uma obra inédita, na medida em que o poeta ou artista, no momento da criação, experimenta o seu desabrochar.

Assim, também a concepção etimológica da palavra **poema** advém do grego *poiema*, e do latim *poema*, que significa qualquer obra em verso, assunto ou coisa digna de ser cantada em verso. Este sentido de verso cantado foi constituído na Idade Média, quando a literatura era produzida em versos cantados e os trovadores cantavam os seus versos e composições através das apresentações dos jograis. Com o transcorrer do tempo, o poema tomou a forma de texto, separando-se da música; daí surgiu o conceito metafórico segundo o qual os poemas “cantam”, porém, com a forma definida através do texto. Posteriormente, Cohen (1987:123) admite que este conceito consiste numa “metáfora perigosa”, porque se restringe ao “significante sonoro”. Neste sentido, este autor cria uma nova concepção que evidencia o significado das palavras, quando considera que “a poesia é o canto do significado”, uma vez que o sentido do poema atua como uma melodiosa música ao encontro do leitor, fazendo surgir, através da sua leitura, os seus múltiplos sentidos.

Durante muito tempo, só eram aceites como poesia os poemas compostos com rima e ritmo e obedeciam rigorosamente às regras da métrica. Somente no século XX, com a modernidade, é que passamos a conhecer os poemas em versos livres, quando o poeta passou a escrever poemas sem obedecer à métrica. O que diferencia o texto poético dos outros tipos de textos são as suas características e formas próprias, compostas por musicalidade, criatividade, modo estético, rima, ritmo e uma grande carga de subjetividade. Por isso, Cohen (1987:123) considera que, nos poemas, “as palavras parecem animadas por uma espécie de ‘vibrato’ interior”, ou seja, este conjunto de elementos poéticos forma um todo significante. Assim, o poema é a forma textual concreta (na escrita), sendo considerado como a parte material da poesia.

Nessa medida, outra concepção é a do termo **lírico**, também muito ampla e, por vezes, contraditória, que surgiu do latim *lyricu* relativo a lira (um instrumento musical). Entre os antigos, este instrumento era utilizado no acompanhamento da poesia e dos versos cantados; assim, surge a designação de poesia e versos líricos, que conduziu à concepção de poesia lírica como aquela que exprime o que se sente, ou seja, os sentimentos do próprio poeta, o qual se apresenta de forma subjetiva no seio do conteúdo poético.

Posteriormente, os estudos de Cohen (1987:123) ampliaram este conceito ao sublinhar, que a poesia pode ser lírica, “não porque ela exprima o ‘eu’, mas porque ela faz cantar o sentido”, ou seja, esta poesia não é constituída somente pelos sons das rimas e pelo ritmo, mas por todo o jogo significativo que a forma. Acrescenta ainda que “as palavras são animadas,

agem, impõem-nos a sua maneira de ser”, quer dizer, expressam-se com autonomia. Por conseguinte, a concepção de lírico adquire uma nova roupagem linguística, passa a ter um sentido com duas vertentes conceptuais, primeiro, do “eu-poético”, isto é, de quem canta, segundo, do “sentido ou significado” do que se canta.

Com algumas equivalências, Reis (1997:306)<sup>15</sup> apresenta-nos uma concepção da **criação poética** como um processo “complexo” e “multifacetado”, que consiste num produto resultante da “inspiração” poética. Assim, este processo dá origem à poesia lírica, a qual com todas as suas faces e ante-faces, estão contidos os sentimentos do poeta e o seu sentido. Dessa forma, o lírico remete para toda a obra poética que evidencia uma subjetividade, emotividade e criatividade do eu lírico e expressa uma atemporalidade, na qual se pode ler uma poesia lírica e não se perceber em que época foi produzida, mas o seu significado continua a agir dentro do leitor com a mesma frescura de quando saiu das mãos do poeta.

Assim, a criação poética está relacionada com o **ato poético**, que consiste na ação/atitude do poeta no momento da inspiração/criação poética. Desta forma, no ato poético, o artista cria imagens para narrar o que vive e o que é vivido pela sua comunidade, traduzindo a sua própria maneira de viver e ver o mundo e a do seu grupo, porque a imagem é o que torna possível a identidade enquanto expressão lírica, sendo, simultaneamente, o dizer poético. O ato poético é marcado pela emoção da escrita, na qual se vivencia integralmente a intensidade de um momento sublime e mágico, onde o poeta cria, compõe, constrói, inventa e reinventa a linguagem. Assim, os poemas trazem palavras meigas, revolucionárias, amorosas, sólidas, distantes, que se arrebatam numa gentil extraordinária cumplicidade. Por isso, o ato poético define-se pela liberdade e pela rebeldia apresentadas pelo poeta perante os modelos da realidade em que vive e da qual se mostra altamente soberano.

No que se refere aos **géneros específicos da poesia**, estes permitem uma classificação dos poemas conforme as suas características, a considerar, temos os poemas épicos, líricos ou dramáticos. O **poema épico** é, comumente, narrativo, de longa extensão, grandiloquente, como subgénero dessa forma poética destacando-se a epopeia. Em contrapartida, o **poema lírico** pode ser muito curto, podendo querer apenas retratar um momento, um instante da vida ou emocional, constituindo, assim, a expressão de um sentimento. Geralmente, organiza-se em versos, caracterizados pela escolha precisa das palavras em função dos seus valores semânticos<sup>16</sup> e sonoros. Os seus subgéneros são: o soneto, a ode, a elegia, o madrigal, as endechas, as cantigas,

---

<sup>15</sup> Na referida obra, Reis, ao conceptualizar a criação poética, faz uma descrição sobre os efeitos produzidos no poema lírico.

<sup>16</sup> Estes valores podem ser denotativos e, especialmente, conotativos, pois a poesia utiliza frequentemente o sentido figurativo das palavras.

os epigramas, etc.. No **poema dramático**, a história é contada através das falas das personagens. As peças de teatro escritas em verso constituem uma forma de poesia dramática, fazem parte dos seus subgêneros: a tragédia, a comédia e o drama.

O **lirismo**, que se confunde muito com o lírico, é outro conceito importante, pela sua proximidade semântica, a qual, isoladamente, constitui o caráter de uma obra, cujo estilo se aproxima do estilo lírico, ou a inspiração e entusiasmo do poeta lírico. De acordo com esses parâmetros, os estudos literários e a teoria da literatura<sup>17</sup> também se norteiam por tais conceitos para caracterizar as obras que refletem a inspiração do eu lírico e o intrínseco significado poético, enquanto obra lírica, pois, diz-nos Cohen (1987:123), “toda a poesia é lirismo e as duas palavras acabam por confundir o seu sentido”. Assim sendo, no que diz respeito à produção lírica em língua portuguesa, a história literária portuguesa demarca o início da produção lírica em Portugal, no período medieval, quando, os trovadores, através dos poemas cantados e das apresentações dos jograis, deram origem ao conjunto de textos líricos medievais que conhecemos. A partir de então, essa nova forma de cantar sentimentos poéticos faz surgir a ideia de lirismo, para designar criações poéticas que contêm características líricas.

O mesmo acontece com a expressão **linguagem poética**, que difere radicalmente dos outros modos de produção da língua, na medida em que é uma linguagem livre na sua constituição e valoriza o requinte da própria língua. Por outro lado, na linguagem poética, verificamos construções linguísticas que apenas são possíveis dentro do poema, porque, fora desse texto, tais expressões são apenas termos linguísticos passíveis de oposição. Como admite Cohen (1987:113), “a linguagem poética destrói a estrutura opositiva na qual opera o semantismo da língua”, por isso, as palavras ganham múltiplas possibilidades de sentido dentro do texto poético. Essa vasta possibilidade de interpretação da linguagem poética faz com que seja considerada uma forma da língua inesgotável e transcendente. Considerada também como uma linguagem de sentidos “totalitários”, uma vez que a poesia detém as ligações de sentido na própria estrutura interna do poema, então, a linguagem poética torna-se rica e permite infinitas leituras e inumeráveis interpretações.

Dentro dessas inumeráveis formas de expressão da linguagem, encontramos as formas imagéticas presentes nos poemas. Nesse sentido, a concepção de **imagem** é importante para a poesia, como lembra Octávio Paz (1983:22), que define imagem como sendo tudo aquilo que se diz ou é dito pela criação artística. Uma obra de arte é composta de imagens e, ao mesmo tempo,

---

<sup>17</sup> A conceptualização do lirismo encontra-se bem exposta no *Dicionário de literatura portuguesa, literatura brasileira, literatura galega, estilística literária* (1984) e na obra *Teoria da Literatura* (1973), nas quais surgem referências sobre o lirismo.

compõe uma imagem. A palavra, o som, o gesto e a cor são convertidos em imagem pela poesia. “ (...) son también como puentes que nos llevan a otra orilla, puertas que se abren a otro mundo de significados indecibles por el mero lenguaje. Ser ambivalente, la palabra poética es plenamente lo que es — ritmo, color, significado — y asimismo, es otra cosa: imagen”. Assim, a definição etimológica de imagem configura-se dentro dos conceitos de metáfora, comparação, alegoria e símbolo, como também, em muitas figuras de pensamento que utilizam esta capacidade figurativa na produção de imagens. Por conseguinte, no campo literário as imagens podem ser designadas pelas expressões: imagem metafórica ou imagem simbólica, na medida em que uma imagem pode ser construída no sentido de metáfora ou, simplesmente, no âmbito dos símbolos. Não é possível substituir os elementos da imagem sem alterar irremediavelmente o seu significado. Na palavra, o sentido distancia-se daquilo que designamos. Já, através da imagem poética, segundo Paz (1983:14), “forma y substancia son lo mismo”, ou seja, com a imagem não é possível realizar qualquer tipo de alteração das palavras no poema. Por isso, na poesia, este recurso de expressão é tão utilizado pelos poetas para construírem efeitos singulares com o texto poético. Então, podemos dizer que a imaginação poética consiste também numa forma de “auto-análise”, que pode ser constituída como um “espaço criativo da consciência”, ou como um “lugar dinâmico”, onde o poeta guarda e arruma tudo aquilo que o seu dedo artístico consegue alcançar imagetivamente.

Por outro lado, para a construção da linguagem poética, é necessário utilizar alguns recursos linguísticos, pelo que os poetas recorrem às **figuras de linguagem** com o objetivo de conferir maior expressividade à mensagem e realçar a beleza do ato comunicativo. Tais recursos são denominados também por figuras de estilo ou linguagem retórica, possuindo um valor conotativo, ou seja, uma linguagem que difere do sentido denotativo, prescrito no dicionário<sup>18</sup>. Desta forma, o poeta institui um jogo de palavras onde aposta no emprego de acréscimos, supressão, repetição de termos, comparações, metáforas, etc.. Todos estes recursos são utilizados de maneira intencional para atingir os fins pretendidos pelo poeta. Por isso, a linguagem poética está reconhecida como uma forma da língua tão autónoma e inédita, na medida em que cada poema possui uma estrutura e uma forma próprias de enunciar sentidos.

Há um outro termo, estudado por Cohen (1987:114), a que daremos atenção no elenco dessas concepções: refiro-me à “**poeticidade**”. A sua teoria baseia-se num postulado – “a poeticidade dum poema é o produto do seu sentido” –, na medida em que a poesia se concretiza na linguagem poética e, portanto, tem um significado próprio. Contudo, o autor chama a atenção

---

<sup>18</sup> Os estudos de Silva (1973 e 1990), Reis (1997), como também de Candido (1996) trazem referências sobre as figuras de linguagem utilizadas pelos poetas.

para não se cair no absurdo da tradução dos significantes do poema, isto porque a linguagem poética é “inteligível” e “intraduzível”, considerada como uma “potência” da língua. Nesse âmbito, a “poeticidade” constitui o conjunto de significados criados em todo o poema e apresenta-se de maneira única em cada estrutura poética.

Terminaremos com este conceito de “poeticidade” que considera as diversas possibilidades da língua criadas pelo texto poético. E Cohen (1987:156), na construção dessa teoria, considera que o poema “descreve” sempre uma experiência vivida, através da sua linguagem própria, tal como a poesia não é “do domínio do fictivo” e nada deve ao “imaginário”. Por isso, a poesia é o cantar intraduzível das palavras, capaz de expressar uma visão do mundo irreal que existe no mundo da realidade.

Nesse sentido, o texto lírico encerra uma subjetividade que dificulta o entendimento, à primeira vista, dos sentidos contidos num poema. Assim, enquanto estrutura textual torna-se também difícil delimitar os conceitos relativos a esse tipo de texto. No decorrer da história literária percebemos que as formas e as estruturas poéticas estão sempre a renovar-se e, nessa medida, ampliam-se também as concepções sobre o texto lírico. Desse modo, poderíamos falar ainda dos inumeráveis estudos que evocam essas concepções sobre o texto lírico, no entanto, consideramos que estas já suprem as necessidades trazidas por esse trabalho acerca da poesia nos manuais escolares.

Assim, em contexto escolar, ao abordar estes conteúdos conceptuais, coloca-se perante os alunos os recursos necessários para que leiam aquilo de que os autores se servem para produzir os textos poéticos, mostrando-lhes um caminho seguro para que aprendam a criar hipóteses interpretativas, partindo do reconhecimento dos recursos e das concepções da linguagem poética presentes no texto. Nas orientações apresentadas por alguns programas escolares brasileiros de língua portuguesa (PCN+, por exemplo) estas diretrizes são bem explícitas, quando se afirma que “O conceito é o elemento estrutural do pensamento. Por meio dos conceitos promove-se a construção dos significados do mundo concreto, circundante, sensorial. Por meio deles, agrupamos categorias da realidade”<sup>19</sup>. Assim, postula-se a conceptualização como o princípio para uma didática do Ensino Médio, que trabalha por meio da linguagem verbal e não-verbal os mecanismos da expressão e compreensão tanto oral como escrita. Com efeito, é por meio de nomeações, descrições e concepções que consolidamos conhecimentos e podemos agir sobre os diferentes sentidos dos textos. Por essa razão, verificamos também que os conceitos citados neste capítulo são tão referidos em diversas obras e

---

<sup>19</sup> Cf. nota 27, PCN+ (2002), p. 33.

manuais que abordam o estudo da poesia. De igual modo, consideramos importante descrever a origem etimológica e apresentar conceitos teóricos sobre o texto poético.

## **1.2. – Finalidades da leitura do texto poético no Ensino Médio, no Brasil, de acordo com orientações curriculares da atualidade**

Após as considerações sobre as concepções do texto poético, analisaremos a presença desse tipo de texto no Ensino Médio do Brasil, na medida em que a poesia tem algumas funções essenciais: de arte literária que se manifesta através da língua, de possibilitar o distanciamento crítico da realidade, de desenvolver a personalidade, de ampliar o entendimento e a experiência de mundo, de cumprir uma função simbólica e de criar novas linguagens. Neste sentido, a função do texto poético é inquestionável, porque constrói, de forma única, a sua linguagem poética, como refere, Silva (1973:138)<sup>20</sup>, a respeito da obra literária, “É necessário admitir, por conseguinte, que a obra literária, dentro da sua especificidade, pode desempenhar múltiplas funções. O próprio Roman Jakobson observa que, se em qualquer obra literária a função poética da linguagem é a função nuclear, nem por isso as outras funções da linguagem, nas suas dimensões de informação, de apelo, de expressão, etc., deixam de estar presentes”. Dentro dessa visão ampla da especificidade da obra literária, procuraremos analisar os principais objetivos do estudo da poesia no Ensino Médio, com base nos documentos oficiais: PCNEM, PCN+, Orientações Curriculares para o Ensino Médio e suas relações com os Projetos Político-Pedagógicos de três escolas, que estabelecem as diretrizes do ensino brasileiro. Na sequência dessa análise, procuraremos demonstrar como as orientações do estudo da poesia no Ensino Médio no Brasil, à imagem de um discurso oficial, levam ou não em conta estudos sobre o ensino da poesia desenvolvidos por Guedes (2002)<sup>21</sup>, Gomes (2000 e 2006)<sup>22</sup>, Coelho (1944), Candido (1996), Bastos (1997), entre outros.

Por isso, interrogamo-nos: para que se estuda a poesia no Ensino Médio? Quais as finalidades específicas desse estudo? Que funções são atribuídas ao texto poético? Existem inúmeros caminhos para encontrarmos respostas para estas perguntas. No entanto, no intuito de solidificar os argumentos relacionados com o valor do estudo do poema no Ensino Médio, apresentaremos uma descrição, seguida de uma análise teórica das diretrizes fundamentais para o estudo da poesia neste ciclo de ensino, estabelecidas por aqueles documentos oficiais.

---

<sup>20</sup> Este autor reflete sobre a função da literatura, no cap. 2 “Funções da literatura”, da obra *Teoria da Literatura*.

<sup>21</sup> Utilizaremos duas obras dessa autora: (2002), *Ensinar a poesia*, assim como, (2002), *Poetas “difíceis”?* – Um mito.

<sup>22</sup> Seleccionámos também duas obras desse autor: (2006), *Avanços, recuos: Leituras de prosa e poesia em português*, e também, (2000), *Da nascente à voz: contributos para uma pedagogia da leitura*.



Nessa descrição dos documentos, começaremos por considerar a estruturação do sistema educativo brasileiro organizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (n.º 9.394, de 20 de Dezembro, de 1996), que estabelece as diretrizes básicas da educação<sup>23</sup>. Conforme esses princípios definidos pela LDB, o Ministério da Educação (MEC) elaborou, juntamente com educadores de todo o Brasil, o perfil dos *curricula* escolares. O MEC procurou atribuir um novo significado ao conhecimento escolar, evitando a compartimentalização existente no ensino por meio da contextualização e da interdisciplinaridade, de modo a incentivar o raciocínio e a capacidade de aprendizagem.

No âmbito do Ensino Médio, a partir dessa lei as finalidades educativas foram organizadas pelos PCNEM (2000), o que foi posteriormente melhorado pelos PCN+ (2002), que, recentemente, deram origem às Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006). Estes documentos foram elaborados para atender, de forma geral, a todo o sistema de ensino do país. Todos visam ajudar as escolas, diretores e docentes na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), é responsável por estabelecer os *curricula* de cada instituição escolar brasileira, através dos respectivos: objetivos, conteúdos, metodologias, recursos e avaliações. Por isso, descreveremos as finalidades do ensino da poesia, partindo dos princípios estabelecidos pela LDB, até chegarmos aos demais documentos.

Para o Ensino Médio, a LDB propõe a formação geral, em oposição à formação específica defendendo que o desenvolvimento da capacidade de pesquisar, de procurar informações de analisá-las e selecioná-las e a capacidade de aprender, de criar e formular, desvalorizam o simples exercício de memorização. As quatro premissas apontadas pela Unesco como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea são incorporadas como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular<sup>24</sup>. Assim, o inciso III do artigo 35 da LDB,

---

<sup>23</sup> O sistema educativo brasileiro está estruturado e dividido entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. A sua organização é descrita no título IV da Lei Diretrizes e Bases da Educação (LDB), desde o artigo 8.º até ao 20.º, onde são desenvolvidas as respectivas incumbências. O sistema educativo encontra-se legislado nesta lei, mas devido à extensão territorial do país, Estados, Distrito e Municípios possuem a liberdade para organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino regionais. Isso gera no país uma autonomia educacional em cada Estado, Distrito e Município. Os níveis e as modalidades da educação são estabelecidos no título V, capítulo II, desde o artigo 21.º até ao 38.º, dividido em cinco secções referentes à Educação Básica, que abrange: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação para Jovens e Adultos.

<sup>24</sup> Os quatro pilares da educação considerados pela Unesco estão presentes na LDB da seguinte forma: *Aprender a conhecer* (ressalta a importância de uma educação geral, com possibilidade de aprofundar algumas áreas de conhecimento, e de dominar os próprios instrumentos do conhecimento); *aprender a fazer* (estimula o desenvolvimento de novas habilidades e aptidões, na medida em que as situações estão em transformação permanente); *aprender a viver* (trata do aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento do outro e a percepção das interdependências, de modo a permitir a realização de projetos comuns ou a gestão inteligente dos conflitos inevitáveis); *aprender a ser* (a educação deve estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa, com a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autónomos e críticos e formular os seus próprios juízos de valor, com a construção da sua identidade).

de 1996, determina como uma das finalidades para o Ensino Médio: o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”<sup>25</sup>. Assim, esse inciso estabelece, como modelo de formação, o modelo humanístico e cívico, na medida em que determina o aprimoramento, a formação e o desenvolvimento dos discentes enquanto seres humanos inseridos num meio social, capazes de crescerem com sentido ético, crítico e intelectualmente. No campo da estrutura curricular nacional, somente para fins didáticos, os *curricula* foram agrupados em três grandes áreas: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Nesse sentido, o estudo da poesia foi incluído na área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias.

Por conseguinte, descreveremos os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), na área *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, considerando as seguintes dimensões: **a leitura literária, o contexto escolar e as metodologias, a formação do aluno-leitor e a formação dos professores**, no intuito de verificarmos as determinações deste documento orientador do ensino da língua portuguesa no que diz respeito às finalidades para o estudo da poesia. Estas dimensões que referimos são princípios norteadores de todo os PCNEM que, em relação ao ensino de literatura, definem a importância da contextualização, da intertextualidade, da produção e da recepção de textos literários ou não literários.

Na **dimensão da leitura literária**, configura-se que o estudo da literatura deve estar integrado nas aulas de leitura e é considerado como um bem simbólico. O objetivo fulcral das aulas de leitura é, pois, nesses documentos, desenvolver no aluno: i) a visão crítica de mundo; ii) a percepção das múltiplas formas de expressão da linguagem; iii) a sua habilidade de leitor competente dos diversos textos representativos da nossa cultura. Também devem considerar-se como fundamentais a aquisição e o desenvolvimento de três competências: interativa, gramatical e textual.

De acordo com a proposta dos documentos oficiais, no que se refere à leitura literária, a língua, enquanto base da literatura, deve ser considerada como “uma linguagem”, entre “outras” existentes, que constrói e “desconstrói” sentidos. Assim, considera a linguagem como, “a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido” (Brasil, 2000:5).

---

<sup>25</sup> Cf. notas 1 e 55, que fazem referência a esta Lei.

Na **dimensão do contexto escolar e das metodologias**, o ensino da literatura deve ter em conta o caráter sócio-interacionista da linguagem verbal, tendo o texto como objeto de trabalho, bem como os diversos gêneros literários que circulam na sociedade. Por outro lado, considera-se que a tradicional aula de “Literatura Brasileira”, com predominância para a memorização das meras listagens sobre as características de estilos de época, dos autores e das obras, atualmente já não corresponde mais às necessidades educativas dos alunos. Nessa medida, admite-se que, “Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura” (Brasil, 2000:18). Assim, insiste-se que o ensino das diversas linguagens artísticas já não pode abandonar quer o eixo da produção (eixo poético), quer o da recepção (eixo estético), quer o da crítica. O ensino da literatura, como se depreende dessas orientações programáticas, já não pode reduzir-se à história literária, nem à mera aquisição de repertórios textuais, e muito menos a um fazer por fazer, espontâneo, desvinculado da reflexão e do tratamento da informação literária.

Na **dimensão da formação do aluno-leitor**, o aluno deve ser visto como um texto que constrói textos, ou seja, o aluno é visto como sujeito participante do imaginário coletivo, que procura conhecê-lo e entendê-lo na escola. Procura-se desenvolver também a concepção do aluno ativo no seio do processo de ensino, com capacidades críticas e com múltiplas formas de expressão, ou seja, “O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano” (Brasil, 2000:18).

Nesse âmbito da formação, o professor é considerado como o norteador de todo este processo e como tal “O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais” (Brasil, 2000:18). Dessa forma, procura chamar a atenção do docente para repensar e avaliar a forma como ensina, para que a formação de leitores de literatura aconteça com abrangência. Todavia, não apresenta indicações mais objetivas para o **trabalho efetivo do professor e da sua formação**.

Por essa razão, foram publicados os PCN+ com as *Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais*, em 2002, no intuito de acrescentarem mais-valias aos PCNEM. Assim, este documento procurou explicitar conceitos e desenvolver a compreensão de três eixos de sustentação dos PCNEM: “Representação e Comunicação”, “Investigação e Compreensão”, “Contextualização sociocultural”.

Sobre a **dimensão da leitura literária**, os PCN+ reafirmam o que é determinado pelos PCNEM, onde a literatura é concebida no âmbito das aulas de leitura, ao considerarem que “A língua, bem cultural e património coletivo, reflete a visão de mundo de seus falantes e possibilita que as trocas sociais sejam significadas e ressignificadas. No domínio desse conceito está, por exemplo, o estudo da história da literatura, a compreensão do dinamismo da língua, a questão do respeito às diferenças linguísticas, entre outros” (Brasil, 2002:66).

Na **dimensão do contexto escolar e das metodologias**, este documento tece considerações mais alargadas em relação aos PCNEM, quando refere: “Trata-se do aproveitamento satisfatório e prazeroso de obras literárias, musicais ou artísticas, de modo geral – bens culturais construídos pelas diferentes linguagens –, depreendendo delas seu valor estético. Aprender a representação simbólica das experiências humanas resulta da fruição de bens culturais.” (Brasil, 2002:67). Assim, neste documento destaca-se o valor do trabalho didático através da literatura na formação do aluno-leitor.

O mesmo acontece quanto à **dimensão da formação do aluno-leitor**, porque, assim como os PCNEM, os PCN+ consideram que o aluno deve adquirir, através das aulas, habilidades que o ajudem ativamente ao longo da sua vida, ao ter em conta que “As diversas manifestações culturais da vida em sociedade são marcadas por traços que as singularizam, expressos pela linguagem. Espera-se que o aluno do ensino médio consiga reconhecer e saiba respeitar produtos culturais tão distintos quanto um soneto árabe ou um romance urbano contemporâneo.” (Brasil, 2002:63). Este documento ainda considera importante motivar nos discentes a concepção múltipla da literatura, na medida em que refere que “Entender as manifestações do imaginário coletivo e sua expressão na forma de linguagens é compreender seu processo de construção, no qual intervêm não só o trabalho individual, mas uma emergência social historicamente datada. O estudo dos estilos de época, por exemplo, em interface com o dos estilos individuais, adquire sentido nessa perspectiva: a de que o homem busca respostas – inclusive estéticas – a perguntas latentes ou explícitas nos conflitos sociais e pessoais em que está imerso” (Brasil, 2002:52).

Na **dimensão da formação do professor**, os PCN+ trazem uma abordagem mais específica do trabalho de formação profissional qualificada do docente, quando abordam que “é preciso reconhecer que a formação de docentes é uma tarefa delicada, que hoje exige muita atenção – tanto no que diz respeito à importância social do ofício de ensinar quanto no que tange ao papel do professor de língua portuguesa” (Brasil, 2002:86). Diversas são as considerações expostas quanto à necessidade e às dificuldades para esta formação contínua do professor. Deste modo, os PCN+ apresentam e comentam dez competências a serem desenvolvidas pelos docentes, com base na tese estudada por Philippe Perrenoud, para abordarem a importância do

desenvolvimento de competências e habilidades pelo próprio professor, a saber: “1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2. Administrar a progressão das aprendizagens; 3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5. Trabalhar em equipa; 6. Participar da administração da escola; 7. Informar e envolver os pais; 8. Utilizar novas tecnologias; 9. Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão; 10. Administrar sua própria formação contínua” (Brasil, 2002:86-89). Com estas propostas, os PCN+ terminam as suas considerações diretivas do ensino.

Mas, as *Orientações curriculares para o Ensino Médio* (2006), o mais recente documento desenvolvido pelo MEC, na sua carta ao professor, expõem como foram desenvolvidas e quais os seus objetivos, ou seja, “foram elaboradas a partir de uma discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Educacionais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade académica. O objetivo deste material é contribuir para o diálogo entre professores e escola sobre a prática docente.” (Brasil, 2006:5). O primeiro volume dedicado à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, é composto pelos seguintes capítulos: Conhecimentos de Língua Portuguesa, Conhecimentos de Literatura, Conhecimentos de Línguas Estrangeiras, Conhecimentos de Espanhol, Conhecimentos de Arte e Conhecimentos de Educação Física.

A organização desse volume já assinala uma separação entre o ensino de língua e o de literatura. Com efeito, no capítulo referente aos Conhecimentos de Literatura, retoma-se a discussão sobre a necessidade da literatura no Ensino Médio, quando entendida sob o enfoque da arte ou do fazer artístico. Reforça-se a ideia de que a literatura, assim como outras formas de expressão artística, é vital ao homem e não pode ser privilégio de alguns em detrimento de uma grande parte dos alunos que não tem acesso a ela em suas casas. Este capítulo sobre “Conhecimentos de Literatura” é constituído pelos seguintes pontos:

Na **dimensão do contexto escolar**, “1. Por que a literatura no Ensino Médio?” (Brasil, 2006:47-60). Neste ponto, é discutida a concepção de arte e do fazer artístico, relacionando-os com a função da literatura no Ensino Médio.

Na **dimensão da formação do aluno-leitor**, “2. A formação do leitor: do Ensino Fundamental ao Ensino Médio”, (Brasil, 2006:60-65). Evidencia-se a formação dos alunos-leitores por meio do contato textual, linguístico e estético da obra literária, e consideram-se como impasses para o ensino de literatura três tendências, que devem ser evitadas: i) substituir a literatura difícil pela dita fácil; ii) reduzir o ensino a um conjunto de informações exteriores às obras e aos textos; iii) substituir textos originais por simulacros.

Na **dimensão da leitura literária**, “3. A leitura literária: 3.1- A importância do leitor; 3.2- Que leitores somos; 3.3- Formação do leitor crítico na escola”, (Brasil, 2006:65-72). Nestes pontos, apresentam-se algumas considerações acerca da leitura literária pautada na sua dimensão dialógica e na sua pluralidade discursiva, referindo que, “A palavra plural, disseminadora de sentidos, requer uma leitura também ela múltipla, não mais regulada pela busca do significado único ou pela verdade interpretativa, mas atenta às relações e às diferentes vozes que se cruzam nos textos literários.” (Brasil, 2006:66). Também enfatiza a ideia do aluno interlocutor que sabe decidir o que é ou não literário, o foco exclusivo na história da literatura e a ideia de fruição estética contida nas obras literárias, quando expõe que “Fatores linguísticos, culturais, ideológicos, por exemplo, contribuem para modular a relação do leitor com o texto, num arco extenso que pode ir desde a rejeição ou incompreensão mais absoluta até a adesão incondicional. Também conta a familiaridade que o leitor tem com o género literário, que igualmente pode regular o grau de exigências e de ingenuidade, de afastamento ou aproximação.” (Brasil, 2006:68). Assim, as Orientações Curriculares consideram fundamentais, para a formação do leitor, estes princípios de apreciação através do texto literário.

Na **dimensão das metodologias e formação do professor**, “4. Possibilidades de mediação: 4.1- O professor e a seleção dos textos; 4.2- O professor e o tempo; 4.3- O leitor e o espaço”, (Brasil, 2006:72-83). Considera-se que a seleção dos textos deve passar pelo crivo utilizado para os escritos canónicos, no âmbito da intencionalidade artística, do significado histórico-social, da produção de estranhamento e do prazer estético. Além disso, o professor deve conhecer e apropriar-se da história, do estilo, da linguagem e da estética dos textos literários, tal como a escola é responsável por disponibilizar o seu espaço para o conhecer literário e poético, na medida em que “É importante, para isso, ampliar na escola o circuito de poemas e poetas, quem sabe buscando novas formas de circulação social de poemas, como jornais, revistas (impressos e digitais), e mesmo em outros meios audiovisuais, que, em dobradinhas com livros de poemas, permitiriam ver e entender a poesia como uma prática social integrada à vida cotidiana.” (Brasil, 2006:75). Relativamente às metodologias, a exploração dos diversos recursos produzido pelo texto poético é igualmente entendido como relevante, uma vez que “A exploração dos efeitos de sentido produzidos pelos recursos fonológicos, sintáticos, semânticos, na leitura e na releitura de poemas poderá abrir aos leitores caminhos para novas investidas poéticas, para muito além desse universo limitado – temporal e espacialmente – de formação.” (Brasil, 2006:74).

O documento termina por considerar que o acesso do aluno a bibliotecas com um bom acervo bibliográfico é indispensável nesse processo de formação e apresenta sugestões metodológicas para o trabalho com a literatura na escola<sup>26</sup>.

Passamos a apresentar os três Projetos Político-Pedagógicos (PPP) que enquadram o ensino da poesia em três escolas a que este trabalho faz referência. Trata-se de escolas do Estado da Baía, sediadas nas cidades de Juazeiro (Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães), Santo Estêvão (Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães) e Feira de Santana (Colégio Padre Ovídio).

Nos três PPP, observamos que a poesia está inserida nos conteúdos propostos para a disciplina de língua portuguesa e as articulações pedagógicas estão gizadas de acordo com os documentos oficiais.

Assim, **na dimensão da leitura literária**, esses projetos consideram o estudo do texto poético como uma ferramenta na formação do aluno-leitor, a qual contribui para a construção dos conhecimentos histórico-culturais. Na dimensão das metodologias (inseridas no contexto escolar), apresentam os parâmetros gerais respeitantes aos saberes declarativos, onde a poesia surge subentendida no estudo das escolas literárias e das tipologias textuais. Essas orientações metodológicas estão baseadas na “construção coletiva do conhecimento”, fazendo alusão à prática da “interação entre os sujeitos” e à aprendizagem entendida como “construção de significados”.

Na **dimensão da formação do aluno-leitor**, estes PPP propõem levar o aluno a pensar, interpretar, experimentar e vivenciar, na busca e problematização de informações, nas mais diversificadas situações de aprendizagem. Na **dimensão da formação dos professores**, apresentam propostas de cursos, trabalhos interativos entre os diversos docentes das variadas áreas e incentivam a formação contínua dos professores. Estes são considerados no âmbito do processo de ensino como mediadores na construção do conhecimento, pelo que devem provocar, desafiar, problematizar e criar situações de aprendizagem durante todo o processo.

Levando em conta todas estas considerações produzidas por estes documentos oficiais, percebemos que o texto poético não possui propriamente um espaço nessas abordagens, isto porque, nos primeiros documentos LDB e PNCEM, o texto poético não aparece claramente sendo necessário verificarmos a sua presença nas entrelinhas dos textos referentes à leitura do texto literário. No entanto, admitimos que, no inciso III, a LDB deixa espaço para uma primeira justificação do estudo do texto poético na escola média. Posteriormente, os PCNEM apresentam

---

<sup>26</sup> Estes espaços são, normalmente, bibliotecas (ou institutos, com a função de biblioteca), salas de informática, salas de vídeo, etc.. O documento sugere também atividades que promovam o acesso à cultura, como, por exemplo, passeios culturais, estudos do meio regional, permitindo assim que os alunos também conheçam as produções literárias regionais.

diversos parâmetros para o trabalho com a literatura através das aulas de leitura. Assim, com este conjunto de parâmetros apresentados a partir dos PCNEM, torna-se evidente o valor e a função da obra literária (poética). Entretanto, os dois últimos documentos os PCN+ e as Orientações Curriculares alargam um pouco mais essas dimensões sobre o estudo da poesia no Ensino Médio. Também consideram que a leitura do texto poético contribui para essa formação e para o desenvolvimento dos estudantes nos âmbitos: da autonomia intelectual, do pensamento crítico, do poder criador, da imaginação, da sensibilidade e do sentido estético, segundo Guedes (2002).

Neste elenco de dimensões sobre a finalidade do texto poético nos documentos oficiais, observamos algumas considerações que assentam nos pressupostos de que a leitura da poesia expande as possibilidades comunicativas do leitor, bem como, o conhecimento da própria cultura. Também Matos (1999) nos seus estudos sobre o interesse cognitivo da literatura, acrescenta que a leitura do texto poético pode ter uma função distinta, ou seja, o “alargamento da experiência individual” que a “estética da recepção” lhe concede<sup>27</sup>, na medida em que o poema, enquanto texto, amplia o léxico, desconstrói, reconstrói e conserva a língua nas variadas formas de representação do imaginário<sup>28</sup>. Nesse sentido, os documentos oficiais admitem que o poema desenvolve consideravelmente os diversos níveis discursivos, porque é necessária uma “abstração elevada” para se escrever ou falar sobre poesia. Além disso, enquanto manifestação da linguagem influencia os leitores na construção e formação individual da língua. Todavia, está exposto, nas Orientações Curriculares, que este trabalho exige dos estudantes do Ensino Médio um empenhamento considerável, ao mesmo tempo, que exige do docente o seu empenho para motivá-los nesse percurso, pois, como sabemos, a percepção da linguagem poética processa-se de forma lenta e gradativa.

Nesse sentido, no Ensino Médio, de acordo com as Orientações Curriculares, que têm por base os estudos de Bakhtin sobre a dimensão dialógica e a pluralidade discursiva do texto poético, admite-se que a leitura da poesia proporciona ao estudante uma percepção intertextual e desempenha igualmente uma função primordial, isto é, contribuir para a formação de leitores. Assim, através do percurso de trabalho proposto pelos documentos do MEC, o aluno deve conseguir perceber o texto poético enquanto estrutura linguística impregnada de sentidos e

---

<sup>27</sup> Estas considerações surgem no artigo de Maria Vitalina Leal de Matos (1999), “As funções da literatura”, in ROCHETA, Maria Isabel (Orgs.), *Ensino da literatura: reflexões e propostas a contracorrente*, pp. 37-46. A autora apresenta as funções da literatura tendo por base a teoria defendida por Jauss (1979), que considera que a literatura exerce o papel análogo ao da “decepção da expectativa” relativamente a descobertas científicas, já que permite aos leitores progredirem no conhecimento do mundo (p. 45), sendo que esta obra também faz parte da bibliografia deste trabalho.

<sup>28</sup> Essa é uma visão de Reis, quando considera a poesia lírica como um trabalho ativamente subversivo, mostrando como, nalguns casos, esse trabalho constitui uma radicalização inovadora, capaz de alterar formas e revelar sentidos inusitados (pp. 306-307).



de múltiplas relações, ou seja, para alcançar a significação dessa linguagem, o aluno deve perceber “o que se diz” e “o como se diz” no poema.

No âmbito da leitura literária, os documentos também admitem a concepção de que o poema proporciona o conhecimento dos mais variados assuntos, pelo que o contato com a poesia possibilita ao leitor desenvolver múltiplas capacidade de julgamento de si mesmo e do mundo<sup>29</sup>. No seio desse processo laborioso, ocorre o “treino do sentido crítico”, na medida em que o poema é um texto que não se deixa ler à primeira vista e compete ao leitor adquirir ou desenvolver as capacidades hermenêuticas e decifrativas para alcançar o seu verdadeiro sentido, como nos apresenta Gomes (2000 e 2006).

Dessa forma, a leitura do poema desempenha, em contexto escolar, um papel relevante de levar o leitor aos mais diversos contextos sociais, históricos e culturais vividos nas diferentes épocas, que servirão de referência linguística e cívica na sua formação. Os PCNEM também referem que este contato com as obras literárias é fundamental para o desenvolvimento do gosto, já que “O gostar ou não de determinada obra de arte ou de um autor exige antes um preparo para o aprender a gostar” (Brasil, 2000:9). Por isso, este trabalho escolar é fundamental para a ampliação dos saberes, atitudes e valores nos alunos em relação ao gosto e à leitura do texto poético.

As Orientações Curriculares também afirmam como relevante a abertura no espaço escolar para a poesia, porque, devido à multiplicidade de funções do texto poético, o seu estudo desenvolve nos alunos a capacidade de inferir, questionar, usufruir e alcançar níveis interpretativos elevados, tanto dentro, como fora da leitura desse universo textual. Com efeito, ao ler o poema, o aluno é transportado para outro mundo referencial e compete à escola (docentes) aproveitar esse contributo e orientar os alunos para que percebam as diversas formas de manifestações da cultura. Por isso, conservar e ampliar o seu espaço no ambiente escolar é tão importante. A relevância desse trabalho escolar com o poema beneficia de um entendimento da leitura nas suas dimensões interculturais, como é exposto por Dionísio (2005:81): “ajudar os alunos a gerar e envolver perspectivas interculturais, contrastivas e históricas sobre os novos tempos, culturas, lugares do passado, presente e futuro; ajudá-los a envolver-se com outras culturas e corpos através do tempo e do espaço”.

---

<sup>29</sup> CEIA (2002). Nessa obra, o autor considera que “A formação literária ajuda a desenvolver uma capacidade analítica que ultrapassa o julgamento da obra de arte literária. Torna-nos mais aptos a julgar os nossos próprios valores, em primeiro lugar”, quer dizer, contribui para o desenvolvimento das capacidades críticas. p. 11.

Nessa medida, as Orientações Curriculares apontam algumas estratégias didáticas que poderiam contribuir para alcançar os reais objetivos do texto poético no Ensino Médio<sup>30</sup>. No que concerne à dimensão metodológica apresentada por este documento, a poesia contribui para o amadurecimento em todos os aspectos constitutivos do homem, devido à intrínseca atemporalidade que a constitui<sup>31</sup>. Como, também, contribui para a formação do imaginário coletivo, que, nas palavras de Guedes (2002), se relaciona com o desenvolvimento da imaginação e da sensibilidade.

Desse modo, o texto poético oferece ao aluno-leitor possibilidades de conhecer e perceber essas manifestações ocorridas ao longo da história, porém, é fundamental que esses recursos sejam bem utilizados, tanto pelos manuais, como pelos docentes. Nesse sentido, no interior dos próprios PCN+, aparece uma consideração acerca da história literária que deve ser ponderada, a saber: “A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural. Camões ou Machado de Assis; Cervantes ou Borges; Shakespeare ou Allan Poe; Goethe ou Thomas Mann; Dante ou Guareschi; Molière ou Stendhal.” (Brasil, 2002:19). Esta afirmação leva-nos a uma espécie de contradição sobre esta nova estruturação do ensino de literatura, porque, anteriormente, na escola brasileira, o texto literário era utilizado como pretexto para o ensino de gramática, mas, nesse ponto parece-nos que o pretexto será a investigação histórica. Entretanto, noutras afirmações previamente citadas sobre os PCN+ verificamos que estão mais de acordo, em termos de perspectivas, com as novas pesquisas na área do ensino da literatura. Além disso, observamos uma lacuna acerca do estatuto estético da literatura, pois apesar de ser citado, não é abordado, nem discutido por esse documento.

Nessa medida, percebemos também que a concepção do texto poético como proporcionador de prazer deve ser bem pensada, pois os próprios PCN+ trazem um conceito de desfrute (fruição) estético com a visão de “aproveitamento satisfatório e prazeroso”, muito embora, essa concepção necessite de passar pelo crivo do bom senso. Neste documento afirma-se que “Pode-se propiciar aos alunos momentos voluntários, para que leiam coletivamente uma obra literária, assistam a um filme, leiam poemas de sua autoria – de preferência fora do

---

<sup>30</sup> Ver a abordagem sobre a dimensão metodológica acerca do trabalho com o texto poético nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, no ponto “Possibilidades de mediação” (BRASIL, 2006, p. 74).

<sup>31</sup> Pressupostos estudados também por outros autores. Ver Emília Amor (2006), *Didática do português: fundamentos e Metodologia*, p. 98. Neste trabalho, a autora expõe uma série de objetivos relevantes que justificam a presença da leitura do texto literário na escola. A partir destes pressupostos, entende-se perfeitamente que este processo de leitura, em contexto escolar, seja mediado, amplamente, pela literatura.

ambiente de sala de aula: no pátio, na sala de vídeo, na biblioteca, no parque.”<sup>32</sup>. Contudo, esta concepção de leitura por deleite não pode ser a única via de trabalho com o texto poético, pois consiste num texto subjetivo que não se lê à primeira vista e, no âmbito da sua linguagem, constrói sentidos intraduzíveis e multifacetados que necessitam de habilidades específicas, para que ocorra o encontro do leitor com os seus significados. Por outro lado, o trabalho lúdico e recreativo com a poesia não é dispensável, porém o produto textual do poema deve ser muito bem trabalhado e abordado no Ensino Médio, para que, desse modo, os alunos adquiram as competências necessárias para a leitura do texto poético ao longo da vida.

Nessa medida, apesar de esses documentos oficiais não apresentarem um cânone literário para ser seguido em todo o país, oferecem critérios para a escolha das obras a serem trabalhadas no Ensino Médio. Assim, os critérios considerados abrangem obras que levam em conta: i) a tradição literária e contemporânea legitimadas pela sociedade; ii) as peculiaridades regionais; iii) o manual escolar adotado; iv) o Vestibular<sup>33</sup>. Além disso, também orientam os responsáveis pelo ensino na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola para os três anos do Ensino Médio, como condição básica para que essas orientações se concretizem no sistema educacional brasileiro.

No entanto, verificamos que os PPP analisados se limitam a transformar algumas palavras dos documentos oficiais e apresentam um programa de trabalho com o texto poético de forma muito generalizada. A poesia surge junto aos conteúdos das escolas literárias, principalmente, aquelas que estão presentes no Exame Vestibular. Como vimos na descrição sobre estes documentos, a metodologia de trabalho está muito voltada para a preparação profissional do sujeito, bem como para a vida em sociedade, ao nível político-social. Por isso, em certa medida, os PPP não realizam todas as orientações apresentadas pelos documentos oficiais, nomeadamente, no que se refere à integração da literatura nas aulas de leitura. Nesse sentido, pressupõem-se que em sala de aula os professores também não assumem o posicionamento apresentado pelos documentos oficiais.

Em suma, estes documentos consideram o texto poético como um género textual indispensável na formação dos estudantes desse ciclo escolar. Existem algumas lacunas neste processo de ensino-aprendizagem acerca da leitura do texto poético, porém, através desses

---

<sup>32</sup> PCN+ (2002), Cf. nota 27, p. 67.

<sup>33</sup> Vestibular (ou exame de Vestibular) designa o processo de seleção de novos estudantes praticado pelas universidades. O Vestibular caracteriza-se normalmente por uma prova de aferição dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e médio, sendo o principal meio de acesso ao Ensino Superior no Brasil.

documentos, percebemos que existem funções lógicas para a leitura de poesia, bem como algumas finalidades específicas para o trabalho com esse tipo de texto no Ensino Médio.

### **1.3. – O texto poético em manuais escolares brasileiros de língua portuguesa e de literatura para o Ensino Médio**

Como vimos, o texto poético é uma forma textual que reinventa a linguagem. Assim, desde o Ensino Fundamental, os discentes estudam a poesia, porém, somente no Ensino Médio o seu conteúdo é aprofundado, razão pela qual é contemplado nos respectivos manuais escolares, de acordo com a proposta do Ministério da Educação brasileiro.

Nesse sentido, neste ponto 1.3. verificaremos a estrutura geral dos manuais escolares quanto à configuração do trabalho com o texto poético.

Começaremos por, no ponto 1.3.1., expor, de forma sumária, a história sobre o uso desse recurso no sistema educativo brasileiro, tanto na rede pública, como na rede privada do ensino, com base nos documentos reguladores da utilização desse material didático.

Depois, no ponto 1.3.2., passaremos a abordar as estratégias utilizadas pelos manuais para o trabalho de leitura desse tipo de texto literário.

Teremos de considerar as formas estruturais adotadas pelos manuais escolares brasileiros, pois estes podem apresentar diversos formatos para abordar os conteúdos. De acordo com Dionísio (2000:84)<sup>34</sup>, estas estruturas podem ser “compósitas”. Temos um primeiro nível de “instrução”, que anuncia, dirige e guia o destinatário no tipo de trabalho que se pretende fazer. Um outro nível é o “antológico”: temos, então, uma coleção de textos, acrescida de associações diversas (relações entre poemas e outros textos, por exemplo). Estas configurações diversificam-se de acordo com os objetivos dos manuais.

Assim, abordaremos a forma de adoção atual dos manuais no Brasil e, em seguida, os aspectos específicos sobre a configuração do texto poético em manuais por nós analisados, considerando as atividades propostas para a abordagem da poesia.

#### **1.3.1. – Explicação prévia: dispositivos oficiais reguladores do uso do manual escolar**

Entre os sistemas de ensino público e privado brasileiro existem diferenças históricas quanto ao uso dos manuais escolares, uma vez que, atualmente, existem programas nacionais que distinguem as formas para adoção dos manuais nas escolas dessas redes (pública e privada). Estes materiais, na rede pública de ensino no Brasil, são recomendados pelo Programa Nacional

---

<sup>34</sup> A autora apresenta estas duas funções para o manual de Português, mas admite que, atualmente, existem outras funções e concepções adotadas pelos manuais escolares.

do Livro Didático do Ensino Médio – (PNLEM)<sup>35</sup>, criado em 2004. Em 2005, sucedeu pela primeira vez a distribuição dos manuais escolares, nas áreas de Português e Matemática para o Ensino Médio brasileiro. Somente em 2006, este programa universalizou a distribuição de livros didáticos destas disciplinas para todo o ensino. Em 2007, o programa foi implementado para outras áreas do ensino. Isso significa que, anteriormente a este programa nacional, os alunos da rede pública não utilizavam manuais escolares nas diversas disciplinas curriculares. No entanto, nas escolas da rede privada, sempre se adotaram manuais escolhidos pela coordenação pedagógica e com a colaboração do corpo docente escolar

Assim, a escolha dos manuais escolares brasileiros recomendados pelo PNLEM segue todo um processo institucional. Primeiro, os autores escrevem os livros didáticos e as editoras encaminham as suas coleções para avaliação do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Essa avaliação é realizada pelo Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio – PNLEM, mantido pelo FNDE<sup>36</sup>. Nessa medida, este processo ocorre a cada três anos, pois é o tempo estabelecido pelo MEC para que os manuais escolares sejam utilizados por diferentes alunos no decurso desse tempo.

Dessa forma, para as escolas da rede pública, o processo de seleção dos manuais escolares ocorre da seguinte forma: o MEC envia os livros inscritos pelas editoras para as universidades públicas. Cada área disciplinar vai para uma universidade, que seleciona uma equipa de professores da área para avaliar o conteúdo desses livros. Depois, as universidades dispõem de seis meses para elaborar um parecer, justificando quais livros que serão aprovados e quais ficam excluídos. Para além disso, as universidades elaboraram um documento com recomendações e ressalvas para auxiliar o professor na escolha dos manuais aprovados. A seguir, com estes resultados, entre Março e Abril, o MEC divulga a lista dos aprovados e envia os fundamentos de exclusão dos não aprovados para as editoras. A lista dos manuais escolares recomendados pelo PNLEM fica disponibilizado na internet e as escolas públicas escolhem, junto aos professores de cada área, os livros que serão adotados e encaminham tudo para o Ministério da Educação. Finalmente, o MEC adquire os livros e, no início do ano seguinte, estes são depositados nas escolas para serem entregues aos alunos.

Os estudantes recebem os livros e as orientações de utilização no início do ano letivo, uma vez que, no final do ano, esses manuais deverão ser entregues na escola, para que outro

---

<sup>35</sup> Implantado em 2004, pela Resolução n.º 38 do **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**, o **Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM)** prevê a universalização de livros didáticos para os alunos do Ensino Médio público de todo o país.

<sup>36</sup> Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Todos os programas de livros didáticos são mantidos por este fundo, com recursos financeiros do Orçamento Geral da União, sendo a maior parte da arrecadação do salário-educação.

aluno os utilize no ano seguinte. Assim, os livros são usados pelas escolas da rede pública por um período de três anos. Com este processo, as escolas estabelecem normas específicas para o uso dos manuais pelos alunos e essas regras devem ser cumpridas, no sentido de que o livro possa ser reutilizado.

Nas escolas da rede particular, o processo ocorre de forma diferente. A escolha é livre, pois cada escola faz as suas próprias opções, através dos vendedores das editoras que vão apresentar as respectivas coleções. A direção, coordenação e grupos de professores elegem os materiais que mais se aproximam dos seus objetivos e da sua metodologia pedagógica. Na maioria dos casos, as escolas particulares usam como referência a lista dos manuais aprovados pelo MEC, por opção própria, uma vez que a mesma é disponibilizada na internet. Porém, existem também algumas escolas do país que utilizam sistemas de apostilas elaboradas por empresas de educação<sup>37</sup>, mas os materiais dessas editoras não são avaliados pelo PNLEM ou MEC<sup>38</sup>.

Todavia, existem algumas ações contra este sistema de escolha autónoma das escolas. São reivindicações feitas pelos pais, em estados brasileiros, para a regulamentação desse processo, na medida em que a sua escolha ocorre algumas vezes de maneira arbitrária, como, por exemplo, mudarem de manual todos os anos. Trata-se de um movimento económico, gerado por acordos entre escolas e editoras, que provoca perturbação financeira aos pais. Por isso, em alguns estados já existem leis para que este material didático seja utilizado por três anos como na rede pública. Esta ação tem por base, primeiramente, favorecer os pais e, em segundo lugar, economizar os recursos naturais utilizados na produção dos manuais, para além de estimular o respeito pelo livro. Acima de tudo, visa garantir uma vida útil mínima para esses manuais.

Em suma, o manual escolar é um recurso muito utilizado pelas escolas no Brasil, principalmente, depois do surgimento do PNLEM que abrange a rede de escolas públicas do país. Lembramos que este programa é considerado o melhor em matéria de distribuição de manuais escolares de carácter governamental, pois, como disse Daniel Silva Balaban, diretor de Ações Educacionais do FNDE, “Nenhum país do mundo tem um programa de distribuição de livro didático como o Brasil”<sup>39</sup>. Após o PNLEM, é notável a melhoria dos manuais que chegam às escolas, na medida em que as editoras e os autores passaram a ter uma maior preocupação em atender às exigências desse programa.

---

<sup>37</sup> Estas são algumas das muitas empresas existentes no Brasil que atuam no setor educativo, tais como: Objetivo, Anglo, Pitágoras, UNO, Positivo, etc..

<sup>38</sup> Estas informações são do Ministério da Educação (MEC), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e Associação Brasileira de Editores de Livros (Abrelivros).

<sup>39</sup> Dados do Portal MEC, repórter Susan Faria, 2005. Site: <http://portal.mec.gov.br>

### 1.3.2. – Estratégias de leitura do texto lírico em manuais escolares

#### 1.3.2.1. – Apresentação do *corpus*

Para este trabalho de investigação, foram considerados um conjunto de nove manuais escolares de Português do Ensino Médio adotados em escolas anteriormente referidas, ou seja, as cidades de Juazeiro, Santo Estêvão e Feira de Santana.

A escolha foi orientada em função dos seguintes critérios: a) o espaço reservado nos manuais à poesia de Carlos Drummond de Andrade b) o fato de esses manuais serem utilizados, tanto em escolas públicas, como particulares do estado da Bahia; c) o fato de integrarem o leque de manuais recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio – PNLEM.

Analisaremos cinco manuais de escolas públicas e quatro manuais de escolas particulares, publicados entre os anos de 2000 e 2007, porque foram selecionados após a aprovação dos PCNEM e, ainda, no pressuposto de considerarem as novas propostas estabelecidas por esse documento regulador deste ciclo do ensino.

Apresentaremos, primeiramente, cinco manuais adotados nas escolas públicas e as siglas que utilizaremos para citações posteriores:

- ABAURRE, Maria Luíza, (*et. al.*) (2005), *Português: Língua, Literatura, Produção de Texto*: Ensino Médio, São Paulo: Moderna, (Manual 1: “M1”).

- AMARAL, Emília (*et. al.*) (2000), *Português, Novas Palavras: Literatura, Gramática e Redação*, Ensino Médio, volume único, São Paulo: Editora FTD, (Manual 2: “M2”).

- CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar (2003), *Português: Linguagens*, volume único, São Paulo: Editora Atual, (Manual 3: “M3”).

- FARACO, Carlos Alberto (2003), *Português: Língua e Cultura*, Ensino Médio, volume único, Curitiba: Base Editora, (Manual 4: “M4”).

- NICOLA, José de (2005), *Português: Ensino Médio*, Vol. 3, São Paulo: Scipione, (Manual 5: “M5”).

Os quatro manuais adotados nas escolas privadas são:

- CAMPOS, Maria Inês e ASSUMPCÃO, Nívia (2007), *Tantas Linguagens, Língua Portuguesa: Literatura, Produção de Textos e Gramática em uso*, Ensino Médio, Vol. 3, São Paulo: Editora Scipione, (Manual 6: “M6”).

- CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar (2000), *Literatura Brasileira*, Ensino Médio, 2.<sup>a</sup> ed. reformada, São Paulo: Editora Atual, (Manual 7: “M7”).

- FARACO, Carlos Emílio e MOURA, Francisco Marto (2000), *Literatura Brasileira*, Ensino Médio, 16.<sup>a</sup> Edição, São Paulo: Editora Ática, (Manual 8: “M8”).

- OLIVEIRA, Clenir Bellezi de (2000), *Arte Literária Brasileira*, São Paulo: Editora Moderna, (Manual 9: “M9”).

Para a apreciação global da presença do texto poético nestes manuais escolares, selecionaremos os capítulos que apresentam atividades sobre o texto poético, a fim de verificarmos a estrutura das abordagens didáticas. Contudo, como a exposição desse ponto 2.3.2. será de âmbito geral acerca das linhas orientadoras da leitura do texto poético, não nos deteremos em exemplos concretos das atividades apresentadas por esses manuais em análise. Será somente no capítulo 3 que apresentaremos uma análise mais detalhada das atividades de leitura da poesia de Drummond nesses manuais escolares.

Uma vez apresentado e justificado o conjunto de manuais analisados, passamos a apreciar a sua organização, no que diz respeito ao modo como o texto poético é integrado.

#### **1.3.2.2. – Dimensões consideradas**

Em linhas gerais, a organização global dos manuais obedece a uma estrutura normativa que consiste em separar os diversos conteúdos por capítulos. De forma generalizada, o texto poético é apresentado através de um capítulo, com os conceitos e concepções que concernem a esta forma textual. Ocorrem, também, sugestões de análise da poesia, seguindo os períodos literários, numa abordagem dos aspectos histórico-literários, a partir de textos enciclopédicos e também de poemas compilados, que exemplificam os períodos literários contemplados nos diversos capítulos. As atividades propostas para a leitura dão ênfase aos conteúdos históricos, estéticos e estilísticos dos poemas. Nas questões que integram as fichas de leitura, não se verifica uma grande ênfase em perguntas sobre o funcionamento da língua, como também não são consideradas propostas, quer para abordagens intertextuais, quer para o estabelecimento de inter-relações da literatura com outras artes.

Alguns manuais incluem um ou dois capítulos introdutórios para o trabalho teórico sobre poesia, onde são trabalhadas as concepções e componentes específicas, desse género textual a título exemplificativo. Depois desses capítulos introdutórios, são apresentadas abordagens de poemas relacionados com outros textos (poema, música, texto bíblico, etc.), para que se compreenda a inter-relação entre a poesia e outros discursos, artísticos ou não, a que se seguem os capítulos que incidem sobre as diversas escolas e períodos literários.

No **campo da genologia**, verificamos que os manuais trazem algumas distinções quanto à configuração do trabalho didático com o texto poético. Na maioria deles, o estudo da poesia



está estritamente ligado à periodização literária: nesse sentido, é conferido um maior valor aos contextos históricos. Noutros manuais, o texto poético é apresentado separadamente dos capítulos consagrados à análise dos contextos histórico-literários. São capítulos em que se considera o diálogo entre poemas e outros textos e, só posteriormente, surgem dados sobre a periodização literária, fazendo-se, nesse momento, a contextualização dos poemas compilados.

Em síntese, e ainda no que diz respeito ao campo da genologia, também identificamos nos manuais a presença de textos enciclopédicos ou “satélites” que abordam os gêneros, os subgêneros, as estruturas compositivas, a história e a crítica literárias.

Com frequência, os manuais analisados apresentam uma explicação sobre o gênero e os subgêneros do texto poético. Em alguns manuais, tal explicação é apresentada através de atividades práticas, com propostas para a identificação dos subgêneros, para a realização de pesquisas e com questões sobre as características do texto poético. Outros manuais enfatizam este trabalho sobre os subgêneros poéticos com atividades de leitura mais simples, através de perguntas para a identificação de informação textual ou classificação de algum pormenor. Nesses manuais, prioriza-se um maior tempo dedicado ao estudo retórico dos poemas, pois nas atividades de leitura não aparecem questões relativamente aos subgêneros.

Quanto ao **aspecto gráfico**, os textos poéticos dos manuais analisados apresentam uma boa configuração, com letra legível, com um aspecto claro e aberto, com caixas de textos propícios que facilitam a compreensão no momento da leitura. Geralmente, apresentam uma sequência estrutural composta por: texto de abertura, a título de enquadramento, poema, enquanto objeto de leitura, e orientações para a sua interpretação.

No entanto, surgem também alguns poemas com um caráter antológico, que visa apenas exemplificar as características das épocas literárias, ou seja, constituem exemplos representativos desses períodos apresentados apenas com o intuito de serem lidos, uma vez que não se prevê a realização de atividades de interpretação.

No campo da **contextualização histórico-cultural**, os manuais utilizam esses textos somente como recursos para a leitura, com raras propostas de pesquisa e de debate que facilitem a recolha de informações sobre a biografia, a obra e, eventualmente, sobre o contexto histórico de produção dos poemas compilados. Com estas configurações, os textos histórico-literários e líricos adquirem um caráter essencialmente informativo. Verificamos, assim, que, na maioria dos manuais, a ênfase na leitura da poesia incide sobre as características específicas dos períodos literários. Nesse sentido, a poesia é lida e estudada enquanto texto distante do seu universo repleto de significados.

Do conjunto de manuais analisados, notamos que somente um manual valoriza o trabalho de leitura com o texto poético, pois, nas atividades propostas, procura-se extrair o máximo de informações histórico-culturais pertinentes veiculadas pelos próprios poemas, para motivar o conhecimento das particularidades de cada época e da vida dos autores, e também, para incentivar a apreensão dos sentidos apresentados nas poesias nos aspectos retórico, estético e estilístico.

De um modo geral, nos manuais analisados, **as atividades de leitura** são diversificadas. Surgem orientações para a realização de atividades como: identificar algumas temáticas presentes nesses textos; apresentar por escrito as respostas a essas atividades relacionadas com o contexto histórico-literário e com os aspectos retórico-estilísticos dos poemas. Porém, raramente se verifica a presença de atividades sobre o funcionamento da língua incidindo nos poemas compilados porque, em todos os manuais, a gramática é estudada separadamente. Observamos igualmente que a quantidade de perguntas sobre os poemas varia no conjunto das atividades de leitura; em algumas, temos uma ou duas questões e, noutras, entre cinco a dez perguntas, todas sobre a análise do poema a nível dos seus temas, a nível do eu lírico e, ainda, sobre aspectos histórico-culturais da sua génese textual.

Em suma, estes manuais analisados apresentam algumas lacunas nas suas abordagens da poesia. Verificaremos mais detalhadamente estes aspectos quando estivermos a analisar a poesia de Carlos Drummond de Andrade, quanto à formação literária e à capacidade de leitura dos estudantes do Ensino Médio, já que o nosso principal objetivo não é fazer, agora, uma análise demorada da estrutura das diversas abordagens do texto poético nos manuais do nosso *corpus* (com uma demonstração de exemplos concretos), embora entendamos relevante apresentar, como acabámos de fazer, o seu formato interpretativo.

#### **1.4. – Processos de leitura do modo lírico: componentes e capacidades**

Os processos de leitura do texto lírico estão duplamente ligados às capacidades compreensivas do leitor e às componentes presentes nos textos literários, pois o texto poético revela variadas facetas na estruturação da sua própria linguagem poética. Por isso, a leitura desse tipo de texto exige do leitor um atento trabalho de percepção dos sentidos que o constituem e requer o domínio de algumas estratégias específicas. Por conseguinte, para a compreensão da mensagem poética torna-se indispensável entender esses processos de leitura. Do mesmo modo,

podemos considerar diversas abordagens sobre estratégias de leitura em geral<sup>40</sup>, mas selecionaremos algumas que entendemos aplicáveis ao texto poético no Ensino Médio.

Relativamente à abordagem compositiva dos processos, teremos em conta as componentes de abordagem da poesia e as capacidades necessárias ao leitor, para que a compreensão da leitura aconteça com fluidez. Assim, as cinco componentes que analisaremos são defendidas por Bernardes<sup>41</sup>, no âmbito do texto literário, a saber: “Língua”, “Retórica”, “Contextos”, “Ideias” e “Estética”, as quais serão aplicadas no presente estudo, especificamente, ao texto poético. Paralelamente iremos relacioná-las com as cinco capacidades necessárias ao leitor, apresentadas por Daniel Coste (1978)<sup>42</sup> como elementos da competência comunicativa imprescindíveis para uma leitura eficaz, a saber: “Linguística”, “Textual”, “de Relação”, “Referencial” e “Situacional”. Neste âmbito, teceremos breves considerações, mostrando a articulação entre as componentes e as capacidades apresentadas pelos dois autores, para então dialogarmos com outros autores que abordam a leitura e seus processos, de acordo com teorizações sobre leitura e envolvendo a leitura de poesia, como: Dionísio (2000), Foucambert (1989), Reis (1997), Coelho (1980), Candido (1996), Giasson (1993), Eco (1983), Lajolo (2004), Jauss, (1979), Kleiman (1995).

De acordo com as teorizações desenvolvidas por estes autores, fundamentaremos os processos compreensivos e interpretativos de leitura, obedecendo aos seguintes pressupostos estratégicos necessários aos alunos-leitores, de modo a clarificar a relação entre a forma do texto e a sua realização linguística: i) situar, identificar e extrair do poema informações linguísticas explícitas; ii) realizar e construir inferências acerca do texto; iii) aprofundar a compreensão do poema com base no contexto histórico-cultural da sua produção; iv) analisar e inter-relacionar os elementos estéticos do texto poético; v) discutir e debater os conteúdos apreendidos na leitura.

A partir destes pressupostos, desenvolveremos, no ponto 1.4.1., a abordagem sobre as estratégias que melhor se adequam à leitura do texto lírico. No ponto 1.4.2., apresentaremos aspectos que dificultam a leitura do modo lírico, conjugando-os com as componentes e com as capacidades. Em suma, abordaremos os pressupostos estratégicos acima referidos, para demonstrarmos a inter-relação entre as componentes do texto literário e as capacidades necessárias aos alunos-leitores na construção dos sentidos no ato de ler.

---

<sup>40</sup> Teremos como base os trabalhos de Giasson (1993), Eco (1983), Lajolo (2004), como também, JAUSS (1979).

<sup>41</sup> Estas componentes fazem parte da tese que o Professor José Augusto Cardoso Bernardes defende no artigo “Cultura Literária e Formação de Professores” (2010), como também nos seminários de Ensino da Literatura que ministra, no Curso de 2.º Ciclo de Literatura de Língua Portuguesa: Investigação e Ensino, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, a saber: Língua, Retórica, Contextos, Ideias e Estética.

<sup>42</sup> Considerações do artigo de Daniel Coste (1997), “Leitura e Competência Comunicativa”, pp. 15-18. Nesse texto, o autor apresenta cinco capacidades necessárias ao leitor no momento da leitura, que auxiliam na tarefa da compreensão textual e que são as capacidades: linguística, textual, de relação, referencial e situacional.

### 1.4.1. – Fatores de adesão à leitura do texto lírico

*“Temos de concordar que, só por si, ler um texto literário é uma atividade reconhecidamente complexa e que ‘ensinar a lê-lo’ complexifica ainda mais essa actividade”*. Dionísio (2000)

Neste âmbito, as estratégias que propiciam a leitura de poesia podem ser diversificadas, tanto na dimensão textual e contextual, como na dimensão intertextual ou inter-relacional. Então, em contexto escolar, esta tarefa exige do professor um apurado labor no processo de ensino-aprendizagem, como afirma Dionísio no texto em epígrafe<sup>43</sup>. Por isso, é necessário que o professor conheça os mecanismos estratégicos de leitura e os meios de aplicá-los no ensino da poesia, para a formação de um leitor hábil na leitura do texto poético, o que não se revela tarefa fácil.

Assim, configura-se como um fator de adesão na leitura de poesia, saber olhar para o texto poético, conseguir retirar os significados (implícitos e explícitos), ou seja, que o leitor localize, situe e identifique do poema as informações linguísticas. Estas estratégias estão relacionadas com a “**componente língua**”, que consiste num primeiro elemento essencial no processo da leitura, de acordo com Bernardes. Para Coste é a primeira capacidade que o leitor deve possuir: a “**capacidade linguística**”. Estas relacionam-se aos constituintes e ao funcionamento da língua responsáveis pela produção de sentido. Na leitura do poema, as primeiras estratégias utilizadas pelo leitor são: i) identificação do código linguístico, para que haja a percepção lexical e semântica; ii) localização de palavras-chave; iii) apreensão dos elementos relevantes. Nesse sentido, os conhecimentos da língua contribuem para que ocorra o primeiro diálogo entre o leitor e o texto. Este aspecto situa-se de acordo com Giasson (1993:32-39) ao nível do reconhecimento de “microprocessos”, envolvendo as seguintes tarefas: “reconhecimento das palavras”, “leitura de grupo de palavras” e “microseleções” de elementos vocabulares.

Por conseguinte, em contexto escolar, o primeiro passo para o trabalho com o texto poético será sempre o treino da sua leitura. Nesse primeiro momento de contato com o poema, o aspecto semântico é importante, pois a seleção e procura dos significados das palavras desconhecidas mobilizam a característica do texto, principalmente, quando se trabalha com poemas de épocas mais longínquas, mas não só. As atividades focalizadas no léxico também são indispensáveis na ampliação do vocabulário “enciclopédico” do aluno-leitor<sup>44</sup>. Além disso, tais

---

<sup>43</sup> DIONÍSIO, 2000, pp. 64-65.

<sup>44</sup> Visão introduzida por Umberto Eco (1983), onde considera que cada leitor tem a sua enciclopédia do mundo.

atividades permitem que se percebam as variações ocorridas na língua dentro do seu processo diacrónico. E ainda, nos casos em que o poeta constrói uma palavra nova, uma expressão inusitada, que seja impossível de realizar-se fora do poema, podem discutir-se: quais as causas, os efeitos da escolha e a legitimidade das suas construções linguísticas inovadoras. Um outro passo, em contexto escolar, será despertar a atenção para outros mecanismos textuais, que muitas vezes aparecem nos poemas e passam despercebidos ao leitor desatento, como a repetição, a substituição, a pronominalização, o uso de deícticos e de frases definidas<sup>45</sup>. Lembramos ainda que a “componente língua” pode ser dinamizada de modo a desenvolver a “capacidade linguística”, o mesmo ocorrendo com qualquer uma das outras componentes enunciadas por Bernardes.

Outra estratégia que auxilia na leitura do texto poético é a realização de inferências textuais, isto é, construir inferências relacionadas com as particularidades do texto poético. Essa estratégia inferencial é especialmente estudada por Giasson (1993:32-39), que a considera como um “processo de integração”, que o leitor pratica mobilizando os “referentes e conectores”, o que a aproxima muito da “**componente retórica**”, que possibilita um maior entendimento da elaboração formal e do estilo do poema, incluindo a especificação do seu género<sup>46</sup>. Por outro lado, está relacionada com a “**capacidade textual**”, no que se refere à aptidão de compreender os enunciados textuais e as mensagens por estes vinculadas.

Considerando esta componente retórica, o leitor deve estar atento aos elementos que surgem no poema, ao nível da estrutura formal, do estilo, da musicalidade, das imagens, etc.. Desse modo, o leitor depara-se com diversos processos de semiotização que envolvem o ritmo, a ocorrência de figuras fónicas, a disposição gráfica, o contexto dialógico (ou relações intertextuais), como apresenta Silva (1990:197-200).

Por isso, tanto a “componente retórica”, como a “capacidade textual”, contribuem para que o leitor, no contato com o poema, identifique as características fundamentais referentes a este género textual. Neste sentido, ambas as dimensões proporcionam ao leitor um amplo saber literário sobre como se estrutura um poema, como distinguir o poema da prosa, um poema épico de um soneto, quais as diferenças entre a quadra, o soneto, o verso livre ou a poesia experimental, enfim, quais as principais características das diferentes escolas literárias<sup>47</sup>.

---

<sup>45</sup> Estas considerações são apresentadas por – Kleiman (1995), p. 51. A autora expõe a recorrência desses mecanismos em diversos textos, mas que consideramos propícios para o trabalho com o poema. Assim como Jauss (1979) e Lajolo (2004) que abordam esses aspectos textuais e discursivos na construção do sentido.

<sup>46</sup> Concepção com base no trabalho publicado por CASTRO, Aníbal Pinto de (2004), “Retórica”, in *Biblos. Enciclopédia verbo das literaturas de língua portuguesa*, Vol. 4, Editorial Verbo.

<sup>47</sup> Estudos desenvolvidos por Reis (1997), que reconhece que estes aspectos são primordiais para a leitura compreensiva dos poemas pp.314-335.

Para este trabalho na escola, é necessário estimular os alunos na exposição dos seus conhecimentos prévios sobre a poesia, no propósito de ampliar os saberes literários e, com isso, motivar a discussão sobre este modo literário. É igualmente indispensável promover o trabalho com a musicalidade do poema, quanto à rima e ao ritmo, para a percepção desses efeitos na poesia. De referir ainda que esse trabalho deve ser sempre elaborado mediante o poema a ler na aula, pois, não existem receitas ou métodos acabados no trabalho com o texto poético.

A próxima estratégia, muito útil na leitura da poesia, consiste na tarefa de aprofundar a compreensão do poema com base no contexto histórico-cultural da sua produção, uma vez que a poesia traz sempre características relacionadas com o contexto da construção poética. Por conseguinte, a terceira componente relaciona-se intrinsecamente com este procedimento estratégico, que é a “**componente dos contextos**”, na medida em que alicerça a compreensão do contexto de produção textual. Em conexão com esta componente, temos a “**capacidade de relação**”, referente aos saberes ligados aos contextos e às inter-relações com o mundo e a realidade. Assim, através dessa componente e dessa capacidade, a leitura da poesia ganha mais sentido, pois os saberes históricos e mesmo os da história literária contribuem para a interpretação dos sentidos do poema. Porém, não são só estes contextos que auxiliam a compreensão; podem ser igualmente convocados outros conhecimentos: filosóficos, antropológicos, sociológicos, políticos e culturais, que favorecem a compreensão do texto, uma vez que a linguagem do poema consiste na manifestação do imaginário poético, ou seja, é uma linguagem “multifacetada”, que exige do leitor uma multiplicidade de saberes relacionais, que articulam texto e mundo<sup>48</sup>.

No processo de leitura escolar, tanto a “componente dos contextos”, como a “capacidade de relação”, podem ser evocadas, no sentido de esclarecer os pontos obscuros na compreensão do poema. Desse modo, estes esclarecimentos contextuais podem ocorrer em qualquer momento, quer antes, quer durante, quer depois da leitura do poema. Sempre que necessário, deve-se convocar e apresentar os elementos esclarecedores sobre a época, a escola literária, o contexto social do poeta e da obra poética, para que os alunos compreendam as relações histórico-culturais presentes no texto poético. É indispensável que todo este processo de descrição histórica surja quando o próprio poema exigir uma explicação histórica e essa explicação deve ser focalizada para o entendimento específico de determinados traços poéticos. Em síntese, a compreensão hermenêutica do texto poético alcançará profundidade pelo fato de não desprezar as circunstâncias históricas da sua produção.

---

<sup>48</sup> Cf. Lajolo (2004).

Outra estratégia relevante para a leitura do poema baseia-se em analisar e inter-relacionar os elementos estéticos e perceber a pertinência de sua mensagem. Esta estratégia conjuga-se com os “macroprocessos de leitura” estudados por Giasson (1993:32-39), que elenca como ações de concretização desses processos a “construção de resumos”, a “identificação das ideias” e a “estruturação do texto”. Nessa medida, a quarta componente relacionada com esta estratégia macroprocessual consiste na “**componente das ideias**”, que envolve os assuntos e as ideias presentes no poema e se relaciona com a “**capacidade referencial**” que implica os saberes relacionados com os conhecimentos do mundo e as experiências do leitor. Estes dois elementos tornam-se muito importantes na leitura de poesia, porque os poemas vinculam muitos temas que exigem do leitor um alargado conhecimento referencial. Não podemos esquecer também que a leitura do texto poético enriquece esse campo referencial, ou seja, quanto maior for o contato do leitor com os poemas, mais capacitado estará para identificar diferentes temáticas de textos poéticos, alargando assim os seus saberes literários. Recordamos, a propósito, a ideia apresentada por Foucambert (1989:30)<sup>49</sup> de que a leitura nos confere a possibilidade de saber o que se passa na mente de uma outra pessoa, para assim entendermos o que se passa na nossa cabeça. Por isso, na leitura de poesia é necessário, da parte de quem lê, criar um certo distanciamento para conseguir atingir a sua compreensão significativa.

Nesse sentido, na escola, a “componente das ideias” e a “capacidade referencial” favorecem o trabalho didático de leitura da poesia, por evidenciar as ideologias defendidas, protestadas, assumidas e recusadas pelos poetas, nos seus contextos históricos. Com isso, podemos concluir que, no trabalho de compreensão da poesia, se deve estimular a discussão da temática principal, comparar os motivos e os temas de poemas, inferir a relação do tema poético com dados do mundo real.

Um aspecto que convém evitar, de acordo com esses estudiosos, é levar a interpretação do poema para o campo “doutrinal”, pois a literatura não tem esta função. Por outro lado, esta “componente das ideias” e esta “capacidade referencial” podem ser trabalhadas no campo discursivo e do debate, na medida em que favorecem a contestação entre pontos e contrapontos das ideias e ideologias veiculadas pelos poemas. Nesse sentido, elas contribuem para a formação cultural e crítica dos alunos, na medida em que possibilitam o posicionamento crítico sobre os diversos assuntos, que, por vezes, no contexto social, são vistos como “tabus”.

---

<sup>49</sup> Nesse livro, o autor lembra que “Ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça de outro, para compreender melhor o que se passa na nossa”.

A última estratégia a considerar será discutir e debater os conteúdos apreendidos através da leitura, deste modo dando conta do “processo de elaboração” dos dados contidos no texto<sup>50</sup>. Por isso, a última componente que ponderaremos é a “**componente estética**”, que, no processo da leitura, favorece a integração relacional entre as várias formas de arte. Assim, esta componente relaciona-se com a “**capacidade situacional**”, responsável pelos saberes que os leitores devem possuir relativamente aos fatores que podem afetar as múltiplas opções que se oferecem ao poeta. Por essa razão, esses conhecimentos, situacionais (respeitantes à situação da leitura) e estéticos contribuem para o entendimento das diversas relações apresentadas na poesia, o que concretiza, segundo Candido (1996:17), a “arte da expressão”<sup>51</sup>. Do mesmo modo, o desenvolvimento da “componente estética” proporciona a depuração do gosto estilístico do leitor. Nessa medida, também a “capacidade situacional” associada à “componente estética” se relaciona com todas as dimensões consideradas por ambos os estudiosos que temos vindo a seguir: o primeiro, Bernardes, equacionando os problemas da cultura literária na formação de professores de Português; o segundo, Coste, considerando o desenvolvimento de capacidades de leitura, em contexto escolar.

O trabalho escolar de leitura solicita o posicionamento do poema no respectivo período literário, promovendo assim um diálogo significativo entre as demais componentes com as quais mantém uma relação intrínseca. Além disso, os alunos devem ser motivados para o entendimento estético, que favorece a construção das interpretações individuais do poema. É evidente que as abordagens vão depender do interesse, motivação, experiência de vida e de língua que o leitor possua. Em causa está, de acordo com a teoria de Jauss<sup>52</sup>, o “horizonte de expectativa”, pois, o leitor recorre a habilidades conjugadas com a sua experiência, para poder compreender o sentido de um texto. Este trabalho didático exige muita pesquisa para que os alunos possam trocar impressões relevantes na hora do debate em sala de aula, ao mesmo tempo que ampliam os horizontes de leitura e depuram o seu gosto estético.

Em suma, na disciplina de Português (área de ensino da literatura) deve ensinar-se os processos de leitura, paralelamente às componentes e capacidades, a fim de que os alunos adquiram autonomia e compreendam as leituras de poemas que farão fora da escola. Apesar de considerarmos separadamente estes processos, componentes e capacidades, em contexto de sala de aula, o docente deve integrá-las na construção do trabalho interativo no âmbito da leitura da

---

<sup>50</sup> Esta concepção estratégica do “processo de elaboração” é apresentada por Giasson (1993), pp. 32-39.

<sup>51</sup> Concepção introduzida por Candido na obra “*O estudo analítico do poema*”.

<sup>52</sup> Nesse texto, o autor apresenta os modos de leitura e as relações entre leitor e texto. Jauss (1979).



poesia. O diálogo e a inter-relação entre estes aspectos contribuem para uma metodologia eficaz e o entendimento do texto como um todo por parte do aluno-leitor.

#### **1.4.2. – Fatores de resistência à leitura do texto lírico**

No campo das estratégias que dificultam a leitura do texto poético, verificamos que a falta de contato com este tipo de texto e as deficientes habilidades dos leitores na sua abordagem são os principais obstáculos no processo de leitura compreensiva do modo lírico, pois, como já vimos anteriormente, no texto poético existem estruturas textuais particulares que o leitor precisa de conhecer.

Nesse sentido, compreendemos que a leitura do poema requer sempre um alargado leque de requisitos e, às vezes, a sua ausência torna a atividade do leitor extremamente complexa.

Neste ponto, assim como no ponto anterior sobre as estratégias que propiciam a leitura da poesia, consideraremos também as estratégias, as componentes e as capacidades, para pontuarmos algumas dificuldades nas escolhas estratégicas feitas pelos leitores, escolhas essas que dificultam a leitura compreensiva deste género textual.

O primeiro procedimento na leitura do poema, que surge como um obstáculo para a compreensão textual, prende-se com **a forma e o conteúdo** (envolvendo a “componente da língua” e a “capacidade linguística”), aspectos que não podem ser encarados de forma fechada ou mesmo considerados como potências estanques da linguagem poética. Por isso, no momento da leitura da poesia, deve evitar-se que a atenção se detenha exclusivamente nestes dois aspectos textuais, até porque o texto poético utiliza a linguagem de diversos modos.

Neste domínio, as maiores dificuldades encontradas pelos leitores são, em geral, apreender o poema semanticamente e percebê-lo formalmente. A sua dimensão abstrata constitui um dos obstáculos para os leitores.

Se o leitor apresentar dificuldades linguísticas, certamente que lhe custará identificar palavras-chave e produzir os diversos tipos de inferência, já que a própria falta de vocabulário pode prejudicar a leitura compreensiva. No que diz respeito especificamente às inferências, os leitores com maiores dificuldades fazem apenas “inferências lógicas”, isto é, inferências de elementos explícitos, não sendo capazes de ir além do texto e fazer “inferências pragmáticas” (inferências de dados implícitos).

Assim, temos como óbvio que a principal dificuldade enfrentada pelo leitor no que toca à “componente língua”, no momento da leitura da poesia, consiste em não entender as formas e as características da linguagem poética, questão que se prende também com a sua dificuldade em

apreender a subjetividade do texto lírico, a sua fluidez semântica e, em muitos casos, em não atingir a compreensão da irreverência da manifestação linguística e poética.

Um outro procedimento que dificulta na leitura da poesia consiste em utilizar **padrões alheios a este tipo de texto**, ou seja, exprimir diversos elementos da poesia que não têm relevância na sua interpretação. Por isso, a “componente retórica” deve ser valorizada, assim como a “capacidade textual” deve ser aproveitada, para que ocorra a compreensão da mensagem poética arquitetada no poema. Nessa medida, ao ler o poema, o leitor não deve desviar a sua atenção dos recursos estilísticos específicos desse texto como, as metáforas, as conotações, repetições, etc.. Outro aspecto esquecido pelos leitores consiste no fato de estes não perceberem as estruturas da métrica, do ritmo e das imagens no poema, uma vez que, estas lacunas impedem o entendimento significativo da beleza musical do texto poético.

Por conseguinte, torna-se imprescindível que o leitor, ao ler um poema, consiga relacionar esses aspectos de forma precisa, já que os mesmos são parte integrante da poesia e devem ser apreendidos com discernimento. Desta forma, é necessário, no ato da leitura, proceder à identificação deste(s) elemento(s) fundamental(is) do texto poético, a fim de que se possa analisá-lo(s) e explicá-lo(s) com uma argumentação convincente e propícia a este tipo de texto. É precisamente devido à falta de conhecimento dessas particularidades retóricas que a leitura do texto poético é considerada tão complexa, não só pelos alunos-leitores, como também pelos docentes.

Um distinto procedimento que leva os alunos-leitores a considerarem o texto poético de difícil compreensão reside na tarefa solicitada pelos professores para **falarem sobre o poema**, ou seja, é complicado para os alunos categorizar informações no âmbito das ideias e particularidades no campo histórico-cultural. Torna-se evidente, mais uma vez, que as componentes “histórica e das ideias” são relevantes, assim como as capacidades “de relação e referencial”.

Neste momento da nossa exposição impõe-se uma explicação sobre as ações práticas de muitos leitores. É justamente a falta de conhecimentos relativamente a estes elementos específicos do texto lírico que leva o leitor a outros procedimentos. Torna-se sempre mais fácil para quem lê argumentar e analisar este tipo de texto, relacionando-o com as suas sensações particulares, enquanto ser e em relação ao mundo, do que abordar as suas especificidades.

Assim, esta postura equivocada do leitor leva-o sempre a alhear-se dos motivos, dos temas e do contexto do poema, mas não podemos esquecer, neste contexto de formação dos sujeitos leitores, que as componentes “histórica e das ideias”, bem como as “capacidades de relação e referencial”, contribuem para que a leitura da poesia adquira significado através da sua

própria mensagem poética. Nesta perspectiva de Bernardes e Coste, para se falar da poesia em contexto pedagógico, o leitor deve estar atento a diversos aspectos, de que destacamos por agora: i) o título do poema, porque nele está concentrado uma grande parte dos sentidos fundamentais; ii) o contexto histórico-cultural da produção, dado que existe sempre, em qualquer poema, uma relação fundamental com fatores desta natureza; iii) as ideias articuladas nos versos, porque nestes estão representados significados escolhidos pelo poeta. Dessa forma, respeitando estes procedimentos, o leitor será sempre capaz de articular os significantes e significados presentes em cada poema.

O último procedimento, por nós analisado, que dificulta a leitura do poema prende-se com o **modo de interpretar** o texto poético, ou seja, perceber quais as escolhas estéticas realizadas pelo poeta.

Muitas vezes, o leitor confunde estes elementos de estilo do poema e empresta ao texto os seus sentimentos e as suas ideias, distanciando-se das sugeridas pelo texto poético. Por isso, a “componente estética” e a “capacidade situacional” são importantes na leitura da poesia, pois, para se falar de estilos, gostos e outras artes, o leitor serve-se dessa componente e dessa capacidade.

Nessa medida, apesar de a poesia utilizar signos, palavras e expressões que fazem referência aos sentimentos, emoções, imagens e outras artes, na sua leitura, o leitor não pode limitar-se a decodificar estes elementos e trazê-los para as concepções de si mesmo e do mundo, uma vez que o texto poético se apropria da linguagem como ferramenta para a sua manifestação; contudo, a intenção primária do poema não se restringe apenas ao jogo e à manipulação desses elementos num determinado contexto isolado, mas insere-se numa multiplicidade de funções.

Por conseguinte, o leitor necessita de conhecer a “componente estética” e a “capacidade situacional”, pois são fundamentais na estruturação da análise poética. Estas ajudam o leitor no entendimento e na análise coerente do texto poético, porque uma simples falha no entendimento de uma classe gramatical ou sintagma do poema, é suficiente para desestabilizar a compreensão de toda a sua estruturação linguística e estética, comprometendo também o desenvolvimento do gosto estético e da percepção das relações que o poema apresenta com outras artes.

Portanto, para vencer todas essas dificuldades, é necessário que o aluno-leitor conheça as componentes do texto poético e desenvolva as capacidades que possibilitam a leitura extensiva desse texto. No entanto, esses elementos que integram o texto e as competências do leitor estão sempre relacionados com outras aptidões textuais e de leitura, como, por exemplo, a aptidão filológica.

Após a consolidação desses processos, o leitor precisará sempre de treino na leitura, para que o aprimoramento da competência de leitura realmente aconteça na sua plenitude. Entretanto, consideramos que as dificuldades são necessárias no sentido de conduzir o aluno-leitor na procura da compreensão textual, com vista a tornar-se, cada vez mais, um leitor competente do texto lírico, constituindo sempre um desafio que deve ser superado com a orientação segura do professor.

## Capítulo 2 – ENQUADRAMENTO HISTÓRICO-LITERÁRIO DA POESIA DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

### 2.1. – História literária do Modernismo Brasileiro

O **modernismo brasileiro** representa um período muito rico, tanto na produção de prosa como na produção de poesia. Mas, enquanto que a poesia se apresenta de forma amadurecida, a prosa encontra-se numa fase construtiva, sendo que a poesia já não precisa de ser irreverente e experimentalista, nem chocar o público (como outrora, no princípio do modernismo), agora familiarizado com a nova maneira de expressão. A Semana de Arte Moderna ocorreu em Fevereiro de 1922, no Teatro Municipal de São Paulo, reunindo artistas, pintores, músicos e escritores que pretendiam trazer as influências das vanguardas europeias para a cultura brasileira. O início desse novo período da literatura no Brasil é marcado pela recepção de correntes europeias que representavam na literatura a reflexão do artista sobre a realidade política e social.

Por este motivo, o movimento artístico da “Semana de Arte Moderna” quis trazer a reflexão sobre a realidade brasileira sociopolítica do início do século XX.

O lema desse movimento modernista foi instituído por Oswald de Andrade numa crónica, publicada no “Jornal do Comércio” de 16 de Maio 1920, onde afirmava “Considera-se um povo pela sua cultura”<sup>53</sup>. Este lema já proclamava os fatos que ocorreriam na Semana de Arte, com o anúncio de uma fase distinta para a literatura brasileira. Desse modo, os artistas consolidavam cada vez mais as novas formas literárias, renovando o pensamento modernista, num processo de grande efervescência cultural que culminará no acontecimento mais significativo para o modernismo brasileiro que ocorreu propositadamente no ano da comemoração do centenário da independência.

Assim, a Semana de Arte Moderna assinalou esta data, sem dúvida, com o rompimento definitivo da arte tradicional, como afirma Peregrino Júnior (1954:12-20): “a Semana de Arte Moderna foi a primeira e mais importante afirmação consciente da idéia renovadora”. Evidentemente que, antes da Semana de Arte Moderna, diversos movimentos isolados de renovação literária ocorreram no país, tais como os movimentos regionalista e simbolista, as publicações da *Revista do Brasil* (em 1916, em São Paulo)<sup>54</sup>, do livro *Carnaval* (1919) de Manuel Bandeira, revelando uma estética mais livre, e do *Jardim das Confidências* (1921) de Ribeiro Couto, um exemplar da poesia intimista e coloquial<sup>55</sup>.

---

<sup>53</sup> Cf. BRITO (1964), *História do modernismo brasileiro: antecedentes da semana de arte moderna*, pp. 169-175.

<sup>54</sup> Cf. Brito (1964), pp. 155-159.

<sup>55</sup> Cf. Júnior (1954), pp. 7-20.

As manifestações literárias demonstrando a necessidade de mudança de padrões estéticos, sucederam em diversos pontos do território nacional, o que motivou e fortaleceu os artistas modernistas a reunirem-se em São Paulo para quebrarem as regras pré-estabelecidas na cultura desse tempo, muito apegadas à tradição. É exatamente neste contexto que é proclamada e comemorada a independência literária brasileira.

No âmbito histórico, o Modernismo teve início no seio da fortalecida economia do café e suas oligarquias rurais detentoras do poder econômico. A política do “café-com-leite” ditava o cenário dos negócios, com a maior expressão no eixo Paulista e Mineiro. Nesse panorama, ainda rural, começavam a chegar ao país os ventos da industrialização, em consequência da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), que provocou e acelerou o processo de urbanização e o surgimento da burguesia. O número de imigrantes europeus crescia nas zonas rurais para o cultivo do café e, nas zonas urbanas, enquanto mão-de-obra operária. Nesta época de expansão, São Paulo passava por diversas greves conduzidas pelos movimentos operários de filiação anarquista. Com a Revolução Russa, em 1917, foi fundado o Partido Comunista, cimentando influências ideológicas e tornando menos visíveis as marcas do anarquismo, dado que o tempo era de mudanças e de muita euforia. A sociedade paulista era bastante diversificada, formada por “barões do café”, comerciantes, anarquistas, comunistas, burgueses e nordestinos refugiados na capital, como assinalam Brito (1964), Castro (2000) e Ribeiro (1994).

Este movimento literário deu expressão a três fases. A **primeira fase** (1922-1930) caracterizou-se pelas tentativas de solidificação do movimento renovador e pela divulgação de obras e ideias modernistas. Os primeiros modernistas ridicularizavam o parnasianismo, ainda em voga, e o cultivo de uma poesia formal, pois estavam imbuídos da convicção de que faziam uma arte nova com um novo espírito. De entre os poetas que fizeram parte dessa primeira geração do Modernismo, destacam-se: Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Menotti del Picchia, Raul Bopp, Ronald de Carvalho e Guilherme de Almeida.

Na **segunda fase do modernismo** (1930-1945), a poesia brasileira já não tinha necessidade de romper com os meios acadêmicos, o que fora a tônica da Geração de 22. É uma fase de conformação a um novo ideário. Assim, os poetas continuaram a propor uma ruptura com princípios e técnicas, motivados para uma renovação radical da linguagem e das formas estéticas. Essa nova orientação estética estava marcada pelo questionamento mais ativo da realidade, acompanhado da indagação do poeta sobre o seu fazer literário e a sua interpretação sobre o estar-no-mundo. Consequentemente, surgiu uma poesia mais madura e politizada, comprometida com as profundas transformações sociais enfrentadas pelo país. Neste período, os poetas ampliam os temas da fase anterior e voltam-se para o espiritualismo e o intimismo. Para exprimir

formalmente a sensibilidade desse novo tempo, o verso livre foi, quiçá, o recurso mais eficaz e mais praticado.

A poesia da segunda fase modernista percorreu um caminho de amadurecimento, abandonando o espírito combativo e irreverente da década anterior e passando a caracterizar-se, com alguma estabilidade, pelos seguintes traços, apontados por diversos estudiosos (Moisés, 1996 e Castro, 2000)<sup>56</sup>: i) espírito construtivo; ii) linguagem mais comunicativa e pessoal, desprezo da liberdade formal dos primeiros tempos do modernismo; iii) temática variada com temas sociais, religiosos, amorosos, espiritualistas.

Com o projeto de liberdade de expressão e o intuito de questionamento social e individual (do eu e do estar-no-mundo), esta segunda fase modernista foi marcada por uma plêiade de bons poetas (Castro, 2000 e Candido, 1997): 1) Carlos Drummond de Andrade, com poesias sociais e de combate e reflexões sobre o papel do homem no mundo; 2) Jorge de Lima, com uma poesia de tipo metafísico; 3) Murilo Mendes, com poesias surrealistas; 4) Vinicius de Moraes, cuja poesia caminhava, cada vez mais, para a percepção material da vida, do amor e da mulher, 5) Cecília Meireles, que enveredou pela direção da reflexão filosófica e existencial.

Este período foi marcado por fatos econômicos e políticos, a nível interno e externo: o nazifascismo, na Alemanha e na Itália, a crise da Bolsa de Nova Iorque, em 1929, a crise do café, o combate ao socialismo. Neste contexto, tem lugar a Revolução de 30, levando Getúlio Vargas a assumir o lugar do anterior presidente Washington Luís<sup>57</sup>, apoiado pela burguesia industrial. O seu governo provisório incentivou a industrialização e substituiu o capital inglês pelo norte-americano. Em 1934, a nova Constituição Brasileira é promulgada e acompanhada pela eleição de Getúlio Vargas para a Presidente da República.

As obras poéticas deste período refletem claramente o momento histórico conturbado que reinava no Mundo e no Brasil. Tal compromisso social e nacional está muito associado a esse período de maturação e de regionalismo, que exigiu dos artistas uma nova postura perante a realidade e o assumir de uma nova posição ideológica.

A **terceira fase** é formada por uma geração de poetas que se opõem às conquistas e inovações dos modernistas da primeira fase. A nova proposta foi defendida, inicialmente, pela revista *Orfeu* (1947).

---

<sup>56</sup> Estes dados têm por base as obras desses dois autores, ambas intituladas *História da literatura brasileira*.

<sup>57</sup> Este presidente foi deposto em 24 de Outubro de 1930, vinte e um dias antes do término do seu mandato como Presidente da República, pelo golpe militar liderado pelos generais Tasso Fragoso, Mena Barreto e o almirante Isaías de Noronha, que formaram uma junta governativa, e, em 3 de Novembro de 1930, passaram o poder às forças político-militares comandadas por Getúlio Vargas.

Os poetas desta fase procuram uma poesia mais “equilibrada e séria”, afastando-se da liberdade formal, das ironias, das sátiras e outras “brincadeiras” modernistas. Os modelos voltaram a ser os Parnasianos e Simbolistas, como se pode ver na produção de autores como Ledo Ivo, Péricles Eugênio da Silva Ramos, Geir de Campos e Darcy Damasceno e João Cabral de Melo Neto.

Após este enquadramento histórico do modernismo brasileiro, centrar-nos-emos brevemente na vida e obra do autor objecto do nosso estudo.

## **2.2. – Vida e obra de Carlos Drummond de Andrade**

O poeta **Carlos Drummond de Andrade** surge na literatura do Brasil como um dos principais poetas da segunda fase do modernismo brasileiro, por ser considerado um revolucionário na arte de poetizar. Na sua obra utiliza os mais diversos temas para falar do seu vazio melancólico enquanto homem e dos desencontros do mundo. Com uma poética alargada, Drummond surpreendeu todos os do seu tempo e marcou significativamente esse período literário brasileiro.

Ficou marcado pela experiência vivida na cidade mineira de Itabira (Minas Gerais), onde nasceu em 31 de Outubro de 1902<sup>58</sup>, em múltiplos aspectos sociais, políticos e culturais, que estão presentes em toda a sua obra poética. Drummond trabalhou como funcionário público e jornalista, mas dedicou-se por prazer à criação literária. Durante a sua vida publicou 17 livros de prosa, 30 de poesia e diversas crónicas, que formam a sua obra literária, consagrando-o como escritor e poeta, num percurso que durou mais de 65 anos dedicados à literatura<sup>59</sup>. Enquanto poeta, nunca parou de produzir e escreveu até ao fim da sua vida, quando o seu coração parou, em 17 de Agosto de 1987, no Rio de Janeiro, doze dias após o falecimento da sua filha, Maria Julieta.

O seu primeiro poema, “No meio do caminho”, foi publicado em 1928, na revista *Antropofagia*, de São Paulo, e é entendido como um verdadeiro escândalo literário, imprimindo um marco nesse novo período da poesia moderna brasileira. Assim, Drummond iniciou a sua obra poética com a edição do primeiro livro de poesia *Alguma Poesia*, que aprofundou os ideais e propostas da primeira fase modernista<sup>60</sup>.

Durante a sua vida, recebeu alguns prémios literários e recusou outros. O primeiro prémio recebido foi em 1922, rendeu-lhe 50 mil réis e foi alcançado com o conto “Joaquim do Telhado” no concurso Novela Mineira. Em 1946, recebeu o prémio de “Conjunto de Obra”,

---

<sup>58</sup> Dados do livro: MOISÉS (1996), pp. 337-352.

<sup>59</sup> Dados biográficos retirados do livro de Saraiva (1989), *Carlos Drummond de Andrade: 65 anos de poesia*.

<sup>60</sup> Estes pressupostos foram estudados por – Moisés (1996) e Saraiva (1989).



concedido pela Sociedade Felipe d'Oliveira. Por duas vezes, recebeu o prêmio Padre Ventura, do Círculo Independente de Críticos Teatrais. O primeiro, em 1959, pela tradução de “Doña Rosita la soltera” de Federico García Lorca e o segundo, em 1962, pela tradução de “Les foberies de Scapin”, de Molière, encenada no Teatro “O Tablado” do Rio de Janeiro. Em 1963, recebeu pelo livro *Lição de coisas* os prêmios “Fernando Chinaglia”, da União Brasileira de Escritores, e “Luísa Cláudio de Sousa”, do PEN Clube do Brasil. Em 1974, recebeu o prêmio de Poesia da Associação Paulista de Críticos Literários. Em 1975, recebeu o prêmio Nacional Walmap de Literatura. Em 1980 recebeu dois prêmios, o “Estácio de Sá” de jornalismo, e o “Morgado Mateus” de poesia em Portugal. Em 1982, ganhou o concurso de intelectual do ano com o prêmio “Juca Pato”<sup>61</sup>.

De entre as muitas homenagens de que foi alvo, refira-se a que lhe foi outorgada, em 1987, pela escola de samba “Estação Primeira de Mangueira”, com o samba enredo “No reino das palavras”, que vence o Carnaval daquele ano.

Este poeta recusou dois prêmios, o primeiro em 1975 por motivo de consciência, o prêmio “Brasília de Literatura”, da Fundação Cultural do Distrito Federal. O seu espírito independente levou-o a recusar uma grande honra da Academia Brasileira de Letras: a indicação para a candidatura a um posto de imortal dessa Instituição<sup>62</sup>.

A polifacetada obra poética de Drummond contribui decisivamente para o amadurecimento e solidificação da poesia modernista. Para destacar as suas principais características, temos que referir: a mescla do verso livre com formas tradicionais de compor poemas; a associação entre temática quotidiana e histórico-social; a revalorização da poesia simbolista, o cultivo de poemas breves e poemas longos, a nível ideológico e filosófico, a busca do “eu-indivíduo” e do seu “estar-no-mundo”; a nível metaliterário e criativo, a investigação do papel do artista e a reflexão sobre a metalinguagem da própria poesia. Na vertente mais intimista e espiritualizada evidencia-se a fragilidade do Eu. Os temas mais recorrentes na sua poesia são: o indivíduo, a terra natal, a família, os amigos, o social, a visão da existência, o amor, a própria poesia.

A poética de Drummond traduz claramente a sua habilidade com as letras e a capacidade de traduzir sentimentos e ideias, por meio da ironia e do humor, do jogo de enigmas, de uma linguagem coloquial que usa inclusive estrangeirismos. No âmbito dos diversos saberes contemplados pela língua e pela literatura, a obra do poeta apresenta-se como um campo

---

<sup>61</sup> Dados da obra: *Carlos Drummond de Andrade: seleção de textos, notas, estudo biográfico, histórico, crítico e exercícios por Rita de Cássia Barbosa* (1980). Como também da obra: *Carlos Drummond de Andrade: 65 anos de poesia* (1989) e no site: [http://www.releituras.com/drummond\\_bio.asp](http://www.releituras.com/drummond_bio.asp).

<sup>62</sup> Cf. nota 61, Carlos Drummond de Andrade (1980).

profícuo para estes estudos, na medida em que se relacionam com: a retórica, a história, a estilística, as temáticas literárias e outras artes.

De seguida, apresentaremos o poeta de acordo com as fases da sua obra poética, tendo em consideração diversos poemas<sup>63</sup>. No entanto, lembramos que estas divisões periodológicas não podem ser consideradas estanques dentro da poesia drummondiana, pois há temas nucleares que são reiterados ao longo da obra: a família, a terra, o fazer poético, o indivíduo, etc.. Todavia, esta divisão ajuda-nos a compreender o caminho percorrido pelo poeta e a evolução do seu percurso.

### 2.2.1. – A primeira fase

A primeira fase (1918-1934), demarca-se pela poética “gauche”<sup>64</sup>, em que os seus sentimentos e vontades giram em torno da vida e do ser gauche, no que diz respeito à consciência do mundo, com uma temática voltada para a contemplação de si mesmo e da sua situação de poeta isolado no mundo. Ressaltam o saudosismo, o individualismo, o humor e a ironia.

De acordo com Teles (2002:97-101), a poesia de Drummond compreende quatro fases. Considera a primeira fase como um período de “formação”, pois pondera que o poeta vive um tempo da “forma + ação”, ou seja, “ato de”, como sendo, um momento de formação da personalidade do poeta. E ainda admite acerca da formação literária do poeta que “A sua formação literária coincide com o seu amadurecimento intelectual (a partir dos anos 20) e com o amadurecimento do próprio modernismo”.

Por outro lado, este traço gauche acompanha o poeta em toda a sua obra, mas esta escolha inicial já revelava a consciência que o poeta tinha sobre a sua individualidade e que, segundo San’tanna (1980:23), “revela o esforço contínuo por se instituir num duplo, que, sendo sua imagem e semelhança, é, ao mesmo tempo, diferente, idealizado, uma maneira de converter o que seria um simples traço de personalidade em elemento de fixação estética”.

As Obras dessa primeira fase são: *Alguma Poesia (1930)* e *Brejo das Almas (1934)*<sup>65</sup>. Nesta fase o poeta tem uma visão da vida e de si mesmo muito direcionada para a diferença e o extravagante.

---

<sup>63</sup> Pressupostos introduzidos por – CASTRO (2000), pp. 236-261.

<sup>64</sup> Termo francês que pode ser traduzido, no contexto, por “esquerdo”, “torto” ou “desajeitado”.

<sup>65</sup> Alguns dos poemas que apresentam as características dessa primeira fase e fazem parte dessas obras citadas são: “Poema de sete faces”, “Infância”, “No Meio do Caminho”, “Cidadezinha Qualquer”, “Quadrilha”, “Balada do amor através das idades”, “O sobrevivente”, “Soneto da Perdida Esperança”, “Hino Nacional”, “Não se Mate”, “Poesia”, “Política literária”, “Cota zero”, “Segredo”, “Cantiga de viúvo”, “Anedota Búlgara”, “Lanterna mágica”, “Nota social”, “O passarinho dela”, “O que fizeram do natal”, “Também já fui brasileiro”, “Um homem e seu carnaval”.

Nessa medida, não podemos esquecer que Drummond, no seu jeito “gauche”, se torna um torto, um deslocado dentro do contexto literário tradicional, por conta da linguagem simples e do sentimentalismo contido na sua obra poética. Nessa primeira fase, consegue expressar com grande profundidade o momento histórico do Brasil, que abandonava o mundo rural e estava a tornar-se urbanizado.

### 2.2.2. – A segunda fase

Na segunda fase (1934-1945), o poeta compõe as suas poesias dirigidas para o social, o sentimento de mundo, a guerra, a ditadura, as denúncias e a metalinguagem, que congregam os assuntos da sua época. Na visão de Teles (2004:101-107), este é um período de “com-formação”, na medida em que o poeta começa a dar uma melhor configuração estética à sua linguagem. Teles explica este início da sua trajetória, que se encaminhava já para uma síntese de elementos, como sendo, “o momento em que a linguagem de adesão ao modernismo [a con-formação] cede lugar à linguagem de formação pessoal, havendo portanto uma ‘conformação’, a simultaneidade do legado modernista e o da forte criação drummondiana, que acaba se impondo”.

Nesta fase, o sentimento do mundo surge como uma explosão nos seus poemas, o poeta contempla o mundo, escreve sobre o mundo e influi no mundo. As obras que fazem parte deste segundo momento da sua obra são: *Sentimento de Mundo* (1940), *Poesias* (1942) (nesta última obra, o poeta reedita os seus livros de poesia anteriores, a saber: *Alguma poesia*, *Brejo das almas*, *Sentimento do mundo e José*) e *A Rosa do Povo* (1945)<sup>66</sup>.

Nesse contexto histórico, Drummond retrata o mundo que o cerca, como assinala Teles (1976:19), quando, ao chamar a atenção para a atitude ideológica do poeta, refere: “os títulos tanto da obra como dos poemas revestem-se de significativa importância, revelando logo à primeira vista a preocupação principal de sua temática e a medida internacional de sua solidariedade na construção de um mundo novo”.

Trata-se, portanto, de um período marcado pela poesia social e, ao mesmo tempo, por uma concepção poética muito pessoal. Assim, os seus poemas estão voltados para este “tempo de absoluta depuração” apresentado, por exemplo, no poema “Os ombros suportam o mundo”.

---

<sup>66</sup> Nesta fase o poeta escreve muitos poemas sociais, como, por exemplo: “Sentimento do Mundo”, “Congresso internacional do medo”, “Mundo grande”, “O operário no mar”, “Privilégio do mar”, “Tristeza do império”, “Inocentes de Leblon”, “A noite dissolve os homens”, “Nosso tempo”, “José”, “Mãos dadas”, “O lutador”, “Confidência do Itabirano”, “Os Ombros Suportam o Mundo”, “Lembrança do mundo antigo”, “Elegia 1938”, “Canção da Moça-Fantasma de Belo Horizonte”, “Os mortos de sobrecasaca”, “Brinde do juízo final”, “Poema da necessidade”, “Menino chorando na noite”, “O Boi”, “Procura da Poesia”, “A Flor e a Náusea”.

### 2.2.3. – A terceira fase

Na terceira fase (1945-1962), Drummond, com o seu pessimismo poético, deixa transbordar a negatividade e os seus poemas estão voltados para o signo do “não”, com temas filosóficos e metafísicos, numa atitude de profundo questionamento ideológico e reflexivo marcado pela descrença. Assim, para Teles (2004:107-109), este é um tempo de “transformação” na poética de Drummond, pois considera que o poeta aderiu e contribuiu para a corrente modernista, embora, estas características tenham sido absorvidas pela plenitude expressiva que caracteriza a personalidade do poeta. Nesse sentido, Teles conclui que “A partir de então toda a sua poesia é uma especulação sobre a essência da linguagem”, pois, nessa fase, Drummond construiu uma linguagem poética voltada para a ideia de unidade, na busca do significado das coisas.

Neste período, o poeta joga com a experiência poética, a reflexão entre o real e o irreal, tematizando a negatividade e o nada. Segundo San’tanna (1980:224), Drummond procura um “(...) ‘claro raio ordenador’ da memória-consciência, o mundo ganha mais organicidade, ainda que oscilando entre a aparência e essência.”, já que o poeta almeja encontrar esta definição para as coisas que estão no mundo.

As obras desta terceira fase são: *Poesia até Agora (1948)*, na qual Drummond compila todas as obras poéticas precedentes (*Alguma poesia, Brejo das almas, Sentimento do mundo, José, A rosa do povo e Novos poemas, A mesa (1951), Claro Enigma (1951) Viola de bolso (1952), Fazendeiro do Ar (1954), A vida passada a limpo (1959) e Lição de Coisas (1962)*). Nesses livros, o poeta já não acredita tanto nas coisas do mundo, procurando negar muitas verdades mentirosas que dele fazem parte<sup>67</sup>.

Perseguindo este caminho, Drummond constrói uma dupla imagem da realidade humana, que, segundo Correia (2002:135), remete para a seguinte dualidade: “o homem é livre e infinito enquanto imaginação e espírito, mas limitado e finito enquanto ação. Por sua dissonância entre ação e pensamento”. Com estes pressupostos, o poeta estabelece este jogo entre o real limitado e o ideal ilimitado da vida do homem.

---

<sup>67</sup> Estas temáticas podem ser observadas nos seguintes poemas: “A ingaia ciência”, “Amar”, “A mesa”, “Canção para álbum de moça”, “Cantiga de enganar”, “As sem-razões do amor”, “Canção amiga”, “Oficina irritada”, “Canto Órfico”, “Campo de Flores”, “A Máquina do mundo”, “Brinde no Banquete das Musas”, “Conclusão”, “Ser”, “Palavras”, “A Teresa”, “Inquérito”, “O armário cristalino”, “Os poderes infernais”, “Isso é aquilo”, “A Palavra e a Terra”, “Signos”, “Um não-estar-estando”, “Prece de mineiro no Rio”.

#### 2.2.4. – A última fase

Na última fase da sua poesia (1962-1987), Drummond vive o pesado tempo da memória e das suas saudades voltando-se para as suas raízes familiares e de Itabira, com uma poesia inclinada para o objetual, a liberdade poética, a atitude lúdica, o prosaico, o irônico e a poesia experimental. Segundo Teles (2004:110-116), esta é a fase da *confirmação*: “ao sair do radical ‘forma’ presente nas designações anteriores, estou querendo sugerir com o radical ‘firme’, o sentido de ‘afirmação’, a adoção de uma nova maneira de pensar a poesia, a qual, já se fazia sentir nos outros livros do poeta”. Assim, Drummond, neste período, centra-se em si mesmo e nas suas origens (família e Minas) através de uma linguagem estritamente clara, como também, reflete filosoficamente sobre os acontecimentos do cotidiano, os amigos, o amor e a morte.

As obras que consagram este período são: *Versiprosa* (1967), *Boitempo & a falta que ama* (1968), *Menino antigo* (1973), *As impurezas do branco* (1973), *Discurso de primavera e Algumas sombras* (1977), *Esquecer para lembrar* (1979), *A paixão medida* (1980), *Corpo* (1984), *Amar se aprende amando* (1985) e *Amor, sinal estranho* (1985)<sup>68</sup>. Sendo que, os últimos livros de Drummond apresentam um certo erotismo e ecletismo, pois o poeta escreveu até ao fim da sua vida. O seu último poema foi escrito no dia 31 de Janeiro de 1987 e intitula-se “Elegia a um tucano morto”.

Este poema faz parte do último livro organizado por Drummond, *Farewell*, que foi publicado em 1996, tendo recebido, no mesmo ano, o Prêmio Jabuti. *Farewell* traz poemas que celebram o amor, o corpo e a terra. Vinculados a estes temas, observamos o sofrimento, a velhice, o tempo e a morte, como por exemplo nos poemas: “Unidade”, “Acordar, viver”, “O Malvindo”, “O segundo, que me vigia”, “A carne envilecida”, “Missão do Corpo”, “Noite de Outubro”, “Enumeração”, “Desligamento”, “Liberdade”. Esta última obra do autor, revela-se como uma síntese de todo o seu trajeto poético<sup>69</sup>.

De referir ainda as produções inéditas publicadas pela Record, a saber: *Poesia errante* (1988), que se assemelha a *Viola de bolso* pela circunstancialidade dos seus poemas, *O amor natural* (1992) que, segundo Teles (2004:33-35), consiste numa obra de poemas eróticos, e *Arte em exposição* (1990) que comporta versos sobre obras de arte e, por último, a já referida obra *Farewell* (1996).

---

<sup>68</sup> Alguns dos poemas configurados nestas obras são: “Infância”, “Apelo a meus dessemelhantes em favor da paz”, “A Carlito”, “Amar-amaro”, “Brasão”, “O Fim do Começo”, “Os nomes Mágicos”, “Verso Proibido”, “As Letras em Jantar”, “Casa”, “Comunhão”, “A família”, “O pai”, “A piada”, “O Amor Antigo”, “A mão”, “Origem”.

<sup>69</sup> Pressupostos estudados por Correia, 2002, pp. 170-173.

Como é reconhecido, Drummond construiu uma obra poética diversificada e com várias facetas, na medida em que nela encontramos variados temas e motivos, trabalhados em diversas formas, com uma linguagem rebuscada, mas também com a presença de registos do quotidiano. Pela abrangência dos seus temas, pelo seu traço de ironia, pela sua inusitada linguagem, este poeta mineiro é considerado um autor irreverente no seu tempo. Segundo Bosi (1994:444), “foi pelo prosaico, pelo irónico, pelo anti-retórico que Drummond se afirmou como poeta congenialmente moderno. O rigor da sua fala madura, lastreada na recusa e na contensão, (...) o faz agora homem de um tempo reificado até à medula pela dificuldade de transcender a crise de sentido e de valor que rói a nossa época, apanhando indiscriminadamente as velhas elites, a burguesia afluyente, as massas”.

Devido à sua genialidade poética, Drummond foi reconhecido e divulgado por todo o mundo, um reconhecimento que não tardou, como no caso de outros poetas, fato que proporcionou a tradução da sua obra para diversos idiomas, transformando-o num “poeta público” e, porque não dizer, universal.

Essa universalidade é corroborada pelas inúmeras traduções para outras línguas. As suas obras traduzidas são:

Alemão: **Poesie** (1965) e **Gedichte** (1982);

Búlgaro: **lybctbo ba cbeta** (1977);

Checo: **Fyzika strachu** (1967);

Chinês: **Antologia da poesia brasileira** (1994);

Dinamarquês: **Verdensfønmelse og Andre Digte** (2000);

Espanhol: **Poemas** (1951), **Dos poemas** (1953), **Poetas del siglo veinte** (1957), **Poesía de Carlos Drummond de Andrade** (1963), **Seis Poetas Contemporáneos del Brasil** (1966), **Mundo, vasto mundo** (1967), **Poemas** (1970), **La bolsa y la vida** (1973), **Poemas** (1976), **Amar-amargo y otros poemas** (1978), **El poder ultrajovem** (1978), **Dos cuentos y dos poemas binacionales** (1981), **Poemas** (1982), **Don Quijote** (1985), **Antología Poética** (1986), **Poemas** (1989), **Itabira** (1990), **Historia de dos poemas** (1992), **Carlos Drummond de Andrade** (Poesia Moderna);

Francês: **Réunion** (1973), **Fleur, téléphone et jeune fille...** (1980), **Drummond: une esquisse** (1981), **Conversation extraordinaire avec une dame de ma connaissance et autres nouvelles** (1985), **Mon éléphant** (1987), **Poésie** (1990);

Holandês : **Gedichten** (1980), **20 gedichten van Carlos Drummond de Andrade** (1983), **De liefde, natuurlijk: gedichten** (1992), **Farewell** (1996) ;

Inglês: **In the middle of the road** (1965), **Souvenir of the ancient world** (1976), **Poems** (1977), **The minus sign** (1980), **The minus sign** (1981), **Travelling in the family** (1986);

Italiano: **Sentimento del Mondo** (1987), **Un Chiaro Enigma** (1990), **La Visita** (1996), **Racconti Plausibili** (1996), **L' Armore Naturale** (1997);

Latim: **Carmina drummondiana** (1982);

Norueguês: **Tankar om Ordet Menneske** (1992);

Sueco: **Natten och rosen** (1966), **En ros at folket** (1980), **Fran oxens tid** (1985), **Tvarsnitt** (1987), **Ljuset Spranger Natten** (1990)<sup>70</sup>.

Considerando a quantidade de traduções para tantas línguas, Drummond é, sem sombra de dúvida, um poeta universalista da modernidade, um escritor que falou para o mundo através da sua linguagem poética peculiar.

A leitura da sua poesia traduz diversas visões do mundo, dos sentimentos, da própria temática modernista, das coisas do mundo, e, por fim, da própria poesia modernista, pelo que é considerado atualmente um mito poético dessa segunda fase modernista do Brasil.

### **2.3. – Drummond: um mito também em Portugal**

Drummond não é somente um poeta do movimento modernista brasileiro, uma vez que é considerado um universalista na arte de poetizar. Nessa medida, verificamos que a sua obra poética é preponderante nos **estudos literários portugueses**, já que, a sua poesia é estudada por diversos críticos portugueses, além de estar presente nos manuais escolares do Ensino Secundário em Portugal. Assim, este fato leva-nos a considerá-lo como um mito também em terras lusitanas.

Por todo o exposto, este poeta, com descendência portuguesa, teve fortíssimas razões para ser tão bem reconhecido em terras de Camões. Apesar de ter vivido numa época de grandes rompimentos linguísticos entre o Brasil e Portugal, Drummond não nega as suas raízes lusitanas, com características muito bem marcadas na sua obra. Embora tenha recebido diversas críticas dos seus contemporâneos porque utilizava algumas expressões que não representavam a linguagem brasileira, o poeta não conseguiu disfarçar o seu gosto pela língua portuguesa<sup>71</sup>.

Como um poeta do mundo que foi, sempre expressou a sua visão universal do homem, não se apegando demasiado aos nacionalismos defendidos pelos modernistas da sua época. Na

---

<sup>70</sup> Dados biográficos do site: [http://www.releituras.com/drummond\\_bio.asp](http://www.releituras.com/drummond_bio.asp) (pesquisado em: 28-03-10).

<sup>71</sup> Este fato é relatado por Saraiva no texto “Leituras Portuguesas do Jovem Drummond”, in *O Modernismo Brasileiro e o Modernismo Português: Subsídios para o seu Estudo e para a História das suas Relações, Documentos Dispersos*, Porto, 1986, pp. 283-291. O autor refere-se à irritação de Mário de Andrade expressa numa das suas cartas ao poeta, por conta dessa fidelidade de Drummond à língua de Portugal.

sua obra encontramos diversas referências portuguesas, desde Camões, citado logo na sua primeira obra poética *Alguma poesia*, como também, a presença dos traços irônicos de Eça de Queirós e até os variados nomes próprios portugueses que surgem nos seus poemas.

Nesta medida, aprendeu a arte de poetizar com muitos autores portugueses que fizeram parte da sua juventude e o ajudaram a construir este perfil poético inconfundível. Como afirma Saraiva (1986:288), “era natural que Drummond, por volta dos seus 18 anos, ou por volta dos anos 20, se reconhecesse um pouco na ironia, no cepticismo e no cinismo de Eça, de António Ferro, de Forjaz de Sampaio, se sentisse arrastado ou seduzido por esses e outros escritores (Anatole France, Oscar Wilde, Machado de Assis) que, cada um a seu modo, lhe ensinavam o mesmo caminho – já que, embora com matizes diversos, todos eles afirmavam o mesmo tipo de inteligência (crítica ou hipercrítica); e a mesma atitude perante a vida e os homens (o cepticismo ou a dúvida); a mesma inclinação (para o pessimismo); a mesma expressão artística (a prosa elegante e clara); (...) a mesma defesa contra o sentimentalismo exacerbado, a solidão, e a angústia e a mesma arma contra a mediocridade e a insegurança a ironia”. Por isso, com este leque tão vasto de mestres portugueses, Drummond não poderia deixar de transparecer na sua obra uma influência marcante da terra lusitana.

Segundo Saraiva (1986:283-285), este poeta foi citado em Portugal pela primeira vez antes da publicação do seu primeiro livro *Alguma Poesia* em 1930. Ao longo da sua vida, manteve sempre contatos através de correspondências com diversos escritores e críticos portugueses<sup>72</sup>, como: Albano Martins, Alberto de Serpa, Alexandre Cabral, André Rocha, António Brito, Arnaldo Saraiva, Casimiro de Brito, Egito Gonçalves, Eugénio de Andrade, Heberto Hélder, Hernâni Cidade, Irineu J. Garcia, Jacinto do Prado Coelho, Joaquim de Montezuma de Carvalho, Jorge de Sena, José Cardoso Pires, José Carlos de Vasconcelos, José Osório de Oliveira, Júlio Lino Couto, Lopes Rodrigues, Luís Francisco Rabelo, Maria da Saudade Cortesão, Nuno Teixeira Neves.

Além disso ainda teve a alegria de ver publicadas duas largas antologias em Lisboa. A primeira – **Antologia poética** (seleção e prefácio de Massaud Moisés), Lisboa: Portugália, Col. Poetas de Hoje, 1965. A segunda – *Carlos Drummond de Andrade: 60 anos de poesia* (organização e apresentação de Arnaldo Saraiva), Lisboa: O Jornal, 1985, que teve uma segunda edição, *Carlos Drummond de Andrade: 65 anos de poesia*, em 1989.

De evidenciar os contributos advindos da Universidade de Coimbra para o estudo de Drummond. No centenário do nascimento do poeta, o Instituto de Estudos Brasileiros, da

---

<sup>72</sup> Estudo realizado pela Doutora Eliane Vasconcellos (2004), “O Arquivo Carlos Drummond de Andrade”, in *Drummond em Coimbra*, Vol. 1, Coimbra: FLUC, 77-85.



Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, organizou alguns eventos comemorativos sobre ele, cujas conferências foram publicadas em livro. No primeiro evento, foram proferidas conferências de Gilberto Mendonça Teles, Vagner Camilo, Eliane Vasconcellos. No segundo, os conferencistas foram: Arnaldo Saraiva, Abel Barros Baptista, Osvaldo Silvestre. Dentro dessa programação, que marcou o centenário do nascimento desse poeta brasileiro<sup>73</sup>, houve ainda a leitura encenada de “O caso do Vestido”, entre outros poemas, pela Cooperativa Bonifrates e um programa musical com Luísa Sawaya, Juliana Mauger (cantoras) e Alexandra Torrens (pianista).

#### **2.4. – O lugar do estudo da poesia de Drummond no Ensino Médio**

Para enquadrarmos a **relevância do estudo da poesia de Drummond no Ensino Médio**, descreveremos os objetivos apresentados nos três Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas selecionadas para esta pesquisa, referentes aos conteúdos da segunda fase do modernismo brasileiro. De seguida, procuraremos interpretar esses aspectos preponderantes da obra poética drummondiana, recorrendo a diversos contributos sobre ensino do texto poético, tais como Guedes (2002), Mello (1998), Gomes (1987) e Bosi (2000).

Nessa medida, os três PPP apresentam, para o estudo da arte, em geral, na qual se incluem a literatura, o seguinte objetivo: “Analisar, refletir, respeitar e preservar as diferentes manifestações da arte em suas múltiplas linguagens – utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos”. Assim, percebemos que esse objetivo remete para o estudo dos diversos conteúdos literários, mas os Projetos Político-Pedagógicos em referência apresentam igualmente um elenco de capacidades e competências específicas vinculado a conteúdos curriculares propostos para todo o ano letivo. Nesse sentido, centrar-nos-emos nas competências e habilidades a serem desenvolvidas no estudo da segunda fase modernista. Este conteúdo literário tem lugar (conforme os PPP) no terceiro ano desse ciclo do ensino e faz parte do “terceiro bimestre” ou “terceira unidade curricular”, na programação letiva das escolas do Ensino Médio, levada a cabo por professores de Português.

Torna-se necessário deixar claro que os PPP desenvolvem as orientações curriculares nacionais, adaptando-as ao trabalho desenvolvido nas escolas. Com isso, não se verifica uma uniformidade relativamente aos poetas estudados. Pode ocorrer a exclusão de um dos poetas da segunda fase, mas acreditamos que o estudo da poesia de Drummond esteja sempre presente nos PPP e, por conseguinte, nos conteúdos literários abordados<sup>74</sup>.

---

<sup>73</sup> Este evento foi coordenado pelo Instituto de Estudos Brasileiros – FLUC, nomeadamente pela Doutora Maria Aparecida Ribeiro, e encontra-se publicado no livro: *Drummond em Coimbra*, Coimbra: FLUC, 2004.

<sup>74</sup> A obrigatoriedade de estudar Drummond advém do fato deste poeta fazer parte dos autores contemplados nos exames de Vestibular nacionais.

Torna-se necessário esclarecer que os documentos curriculares na área de Português são organizados com vista a estabelecer competências de ensino. A escolha dos conteúdos (de todos os conteúdos) é da responsabilidade dos PPP de cada escola. Apraz-nos citar uma passagem do documento “Orientações Curriculares do Ensino Médio” (Brasil, 2006:56): “Dessa forma, o que se propõe é que, na delimitação dos conteúdos, as escolas procurem organizar suas práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos, segundo recortes variados, em razão das demandas locais, fundamentando-se no princípio de que o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de géneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem”; como pode perceber-se, os documentos curriculares nacionais brasileiros não apresentam conteúdos literários, o que não podemos deixar de lamentar, se compararmos tais orientações com outras, por exemplo, as que integram os programas escolares de outros países, como é o caso de Portugal.

As competências elencadas nos três PPP, que necessariamente se vinculam ao conhecimento dessa geração modernista, são:

- a) “Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação”;
- b) “Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção”;
- c) “Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade”.

A par destas competências, temos algumas capacidades para serem igualmente desenvolvidas, neste processo de estudo, de que destacamos:

- a) “Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho, da produção dos artistas em seus meios culturais”;
- b) “Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos”;
- c) “Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos”;
- d) “Estabelecer relações entre texto literário e o momento de produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político”;

- e) “Reconhecer informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário”;
- f) “Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional”.

Com estas competências e habilidades apresentadas pelos PPP, verificamos que o estudo da poesia de Drummond contribui na construção dos saberes e valores, bem como no desenvolvimento dessas aptidões e competências, para a formação dos alunos-leitores.

Como Drummond tem uma obra tão desmedida e diversificada, o seu estudo torna-se uma fonte insaciável de saberes, pois, a cada leitura, descobrem-se sempre novos caminhos para a compreensão, interpretação e análise da sua linguagem poética, desde as múltiplas formas de enunciação, até às inovadas expressões construídas para causar estranhamento aos leitores. Nesse sentido, a linguagem poética possibilita o processo de significação, como também, o da desconstrução de sentidos.

Nessa medida, o trabalho com a língua, através da poesia de Drummond, de acordo, com as finalidades dos PPP, habilita o leitor a reconhecer a natureza da linguagem poética, a finalidade da poesia e das artes em geral. Um aspecto do estudo da poesia, valorizado por Guedes (2002:42), é justamente o modo como a palavra é trabalhada: na poesia “as palavras ‘estoiram’, escorregam umas sobre as outras, como cascatas de significados inesperados”.

A poesia drummondiana favorece o estudo retórico pelo fato de apresentar os diversos modos de estruturação do poema, já que Drummond se serviu dos moldes tradicionais, mas também se voltou para o verso livre, construindo assim, de modo “multifacetado”, a sua própria maneira de poetizar. Nesse modo, a sua obra ajuda a alargar esses saberes retóricos, como também demonstra as possibilidades de construção de que o poeta dispõe no que se refere aos aspectos da sonoridade, ritmo, métrica, verso e todas as figuras de linguagem. Da mesma forma, o estudo da poesia de Drummond habilita o leitor para a análise da diversidade poética, que pode ser relacionada com as diferentes culturas e padrões de beleza, como é proposto pelos PPP. Estes pressupostos também estão de acordo com Guedes (2002:35), quanto à expressão do imaginário dos alunos, pois o estudo da poesia “contribui para um melhor conhecimento dos alunos, porque é necessário que se descubra um pouco o universo onírico do aluno, para o ajudar a exprimir”.

Por outro lado, a obra do poeta engrandece os estudos histórico-culturais da segunda fase modernista, portanto apresenta infinitos ensejos para que se dê a conhecer aos jovens-leitores o contexto histórico desse período, que é riquíssimo.

Desde logo, a poesia de Drummond favorece este trabalho de contextualização, no sentido exposto por Bosi (2000:13), para quem “Contextualizar o poema não é simplesmente datá-lo: é inserir as suas imagens e pensamentos em uma trama já em si mesma multidimensional”. De acordo com esses parâmetros, o estudo da obra poética desenvolve no leitor o seu sentido crítico, assim como, a capacidade para estabelecer a distinção entre o texto e o respectivo momento de produção, como se pretende nos PPP.

Outro aspecto fundamental desenvolvido pela poesia de Drummond consiste na multiplicidade de temas tratados, ou seja, a sua obra certifica-se das temáticas do ser, do mundo, das coisas e da própria poesia. Este aspecto é preponderante para o estudo da poesia, pois, segundo Guedes (2002:35)<sup>75</sup>, “na poesia por excelência se plasam sentimentos, emoções, a inversão e as especulações do intelecto, na sua vertigem ou num contínuo diálogo com o mundo”. Assim, através deste jogo temático entre a vertigem e o diálogo com o mundo, a leitura dos poemas de Drummond contribui para que o leitor, de acordo com os PPP, reconheça as informações sobre as concepções e os procedimentos de construção do texto literário e identifique as ideias apresentadas pelo poeta.

Uma outra dimensão desenvolvida por esta obra poética reside na diversidade estética, na medida em que Drummond construiu uma variedade de formas poéticas. Para Guedes (2002:35), o estudo da poesia deve passar pelo campo da apropriação desse jogo poético, pois somente com esta apropriação é que o leitor compreende “as bases para uma certa independência através da exploração do imaginário, da auto e heterocrítica, da exaustão das potencialidades da língua, da apreciação do estético”, que são as especificidades criadas pelo poeta. Neste sentido, o estudo da obra drummondiana contribui para o reconhecimento dos valores sociais e humanos do património literário nacional, bem como, ativa o gosto poético, conforme é defendido pelos PPP.

Contudo, o ensino da poesia moderna levanta algumas dificuldades de interpretação, devido à sua oposição estética, pelo que, em contexto escolar, os docentes devem considerar esses obstáculos para alcançar os objetivos inerentes ao ensino poético, como afirma Mello (1998:154): “A poesia moderna é de todas as formas literárias a menos permeável a processos de codificação, a exemplo dos que ocorrem em géneros literários como o romance, o conto, a novela, a tragédia ou o drama histórico”. Nessa medida, fomentar a presença da poesia drummondiana no Ensino Médio, seguramente, abre espaço para diversas discussões e favorece

---

<sup>75</sup> A autora faz esta citação nesse seu livro, referindo-se a Gomes, José António, (1987), “Aspectos de uma Pedagogia da Poesia nos 5.º, 6.º e 7.º anos de escolaridade”, in Língua Materna – Percursos, Comunicação do Congresso sobre Investigação e Ensino do Português, em Maio de 1987.

o desenvolvimento das competências e habilidades na formação dos alunos-leitores, como preveem os PPP das escolas em questão.

Em suma, através da leitura da obra de Drummond, os leitores descobrem-se dentro da sua poesia e descortinam também as várias facetas do mundo construídas em diversos ângulos através da linguagem poética. Por isso, estas possibilidades de reflexão sobre a língua e suas múltiplas formas de concretização nos poemas drummondianos proporcionam aos leitores a fascinação pela capacidade criativa e inovadora do poeta na composição diversificada dos poemas, favorecendo a formação de leitores críticos.

### Capítulo 3 – A POESIA DE DRUMMOND NOS MANUAIS ESCOLARES DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

#### 3.1. – Identificação dos dados observados nos manuais sobre a poesia de Drummond

Os dados que apresentaremos nesta alínea estão delimitados num conjunto de nove manuais escolares, anteriormente foram identificados no primeiro capítulo, no ponto 1.3.2., onde apresentámos o *corpus* deste trabalho. Cada manual será referido, a partir deste momento, de acordo com a ordem indicada na apresentação do *corpus*, ou seja, “M1”, “M2”, “M3” e assim sucessivamente.

O estudo dos manuais foi norteado por um **quadro de leitura e descrição de dados relevantes**, a saber: referências bibliográficas, informações sobre a sua adoção, títulos dos capítulos, identificação de páginas, textos de Drummond apresentados, finalidades do estudo da sua poesia e atividades propostas. Entretanto, elaborámos outros quadros descritivos acerca de dimensões específicas desses manuais para melhor organizar o processo de análise. Passamos a descrever os dados gerais configurados nos primeiros quadros (cf. anexo-1).

Os *Quadros de A à I* englobam dois conjuntos de manuais: a) os adotados em escolas da rede pública, em obediência ao catálogo de manuais recomendados pelo PNLEM<sup>76</sup> – M1, M2, M3, M4, M5 e b) um segundo grupo adotado em escolas da rede privada e que não se norteia pelo PNLEM – M6, M7, M8 e M9.

Quanto ao espaço dedicado à poesia de Drummond, observa-se uma distribuição distinta: seis manuais consagram um capítulo, com uma extensão de páginas variada (M1, M3, M6, M7, M8 e M9), enquanto que, nos M2 e M5, temos dois capítulos e, no M4, um espaço maior, de quatro capítulos.

No âmbito das **finalidades atribuídas ao estudo da poesia de Drummond**, observa-se que a maioria dos manuais apresenta a obra drummondiana situada por referência ao contexto histórico-literário, seguindo uma linha histórica recorrente nos manuais M1, M2, M3, M5, M6, M7, M8 e M9. Em apenas um único manual, M4, a abordagem da poesia de Drummond não segue esta perspectiva histórico-literária, já que, neste caso, a finalidade primordial é o trabalho com o texto, onde se enfatiza a inter-relação entre textos (seguindo o critério temático) e, em simultâneo, a abordagem de conteúdos gramaticais. Neste manual nota-se uma tentativa de levar

---

<sup>76</sup> Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – Um programa do Ministério da Educação e Cultura – MEC, para a distribuição dos manuais escolares em todas as escolas da rede pública nacional. Foi criado em 2005 e de três em três anos, sai um catálogo com manuais selecionados e aprovados por uma equipa do MEC, a fim de que as escolas e “equipas pedagógicas” possam escolher os seus manuais. Antes desse programa as escolas públicas do Ensino Médio não utilizavam manuais escolares.

a cabo as propostas dos PCN+ (2002), ou seja, operar uma articulação entre o ensino da língua e o ensino da literatura.

No que diz respeito às **atividades propostas para a abordagem da poesia de Drummond**, observa-se uma convergência com o tipo de enquadramento em questão. Assim, a quase totalidade das atividades propostas nos manuais do nosso *corpus* segue a linha histórico-literária, perspectiva que não se observa no M4, cujas atividades valorizam diversos aspectos textuais.

Verifica-se também uma grande preocupação dos manuais com a preparação dos alunos para a realização das provas do Vestibular<sup>77</sup>, no que converge com a orientação geral do Ensino Médio de habilitar os alunos para este exame seletivo que garante a entrada nas universidades. Por isso, os M1, M2, M5, M6 e M7 apresentam, no final de cada um dos capítulos ou, no final do manual, um conjunto de questões contempladas em Exames de Vestibular ou em provas do ENEM<sup>78</sup>, para que os alunos exercitem os conhecimentos adquiridos.

Finalizada esta apresentação global dos dados que recolhemos na nossa pesquisa e que deram origem à elaboração de “quadros descritivos”, passamos à construção da análise crítica e problematização desses mesmos dados, ao longo do ponto 3.2.

### 3.2. – O Drummond dos manuais

Após a apresentação dos dados desta pesquisa no ponto anterior, passamos à sua análise, procurando alcançar os seguintes objectivos:

- Analisar os aspectos genológico, gráfico, ilustrativo, tendo em conta a sua implicação no processo de leitura dos poemas;
- Identificar a função e a finalidade da história literária no processo de compreensão dos poemas;
- Identificar as atividades que potencializam o trabalho de compreensão da leitura do texto poético drummondiano;
- Especificar as atividades patentes em fichas de leitura, que tratam de conteúdos gramaticais;

---

<sup>77</sup> Cf. nota 68, referente ao exame de Vestibular.

<sup>78</sup> O ENEM (“Exame Nacional do Ensino Médio”) consiste numa prova individual, voluntária, e tem como objetivo possibilitar uma referência para a auto-avaliação dos estudantes do Ensino Médio. O exame é feito anualmente mediante uma prova interdisciplinar, de 63 questões objetivas de escolha múltipla e uma redação, que avalia as competências e capacidades gerais dos alunos que terminam ou terminaram o Ensino Médio. Os exames ainda são elaborados de acordo com as especificidades de cada região do país. Por isso, se diz que as provas respeitam as diferenças dos diversos contextos educativos do Brasil.

- Analisar a existência de atividades que permitem a ativação de conhecimentos prévios sobre as temáticas e a estrutura dos poemas, assim orientando a compreensão do texto lírico;
- Analisar os tipos de inferências evidenciadas nos enunciados das atividades (nomeadamente questionários) sobre os poemas de Drummond e quais contribuem para o desenvolvimento do raciocínio e da capacidade de análise crítica.

A análise destas dimensões será conduzida com o recurso a contributos patententes em trabalhos de diversos estudiosos desta área, onde a questão da leitura e do seu ensino, incluindo os manuais escolares, assume um lugar central. Entre outros estudiosos deste campo, referem-se: Dionísio (2000), Cabral (2005), Morgado (2004), Mello (1998), Rodrigues (2000), Giasson (1993), Amor (2006), Bernardes (2010), Coste (1997), Vigner (1997), Guedes (2002), Foucambert (1994), Rangel (2005), Gérard e Roegiers (1998), Festas (1998), Guimarães (2003) e Soares (2006).

### 3.2.1. – A estruturação textual dos manuais

Os manuais, de acordo com a sua **estrutura compósita**, a nível da materialidade textual, apresentam um conjunto de textos literários, enquadrados nos géneros literários (além de outros textos não literários) e um conjunto de textos que servem para orientar o trabalho escolar. Nesse segundo nível, podemos falar de textos de carácter “instrucional”, na medida em que, “anuncia, dirige e guia” ou ainda, auxiliam os leitores no processo de “organizar, classificar, interpretar, avaliar e reagir” relativamente aos conteúdos instrucionais específicos apresentados pelos livros didáticos. Nesta dimensão, estes textos assumem “a forma de discurso ‘pessoal’ do autor sobre (e à volta de) textos, as actividades e, até mesmo, sobre os leitores, (...) traduz sempre, e em alguma medida, uma situação comunicativa entre autor/leitor” (Dionísio, 2000:108).

Posto isto, consideramos pertinente verificar como os manuais do Ensino Médio estruturam as suas abordagens neste âmbito, no que se refere aos textos de Drummond.

Através dos *Quadros K(A) e K(B)* (cf. anexo-3), percebemos que a seleção dos textos segue critérios ligados às finalidades de estudo propostas por cada manual. No âmbito da diversidade dos textos que integram os manuais, observa-se a nítida predominância de textos explicativos com carácter instrucional e informativo (ou críticos), característicos do discurso pedagógico. Quanto à concepção de textos explicativos nos manuais, podemos seguir estes parâmetros, “identificados topograficamente como os que seguem imediatamente ao ‘prototexto’ (texto literário), podem definir-se pela intenção de, conforme o sentido linguístico (e



pragmático), tornar mais clara a compreensão do texto que lhe deu origem” (Rodrigues, 2000:66).

Assim, de acordo com estes quadros, os M1, M2, M3, M5, M6, M7, M8 e M9 inserem uma abordagem explicativa e instrucional acerca do modernismo da década de 30, do poeta e da sua obra, com pequenas variações na extensão destes textos. Já o M4 apresenta algumas distinções quanto à seleção e à sequência didática dos textos, pois os textos de referência explicativa quanto à obra e à vida do autor apenas são apresentados, de forma breve, no final do manual. Vejamos, em detalhe, esta configuração.

Através dos *Quadros K(A) e K(B)* (cf. anexo-3), podemos identificar, em alguns manuais, a presença de outros tipos de textos no estudo da poesia de Drummond, sob a rubrica “comentário”, “nota”, “crítico”, “carta” e “jornalístico”. O M2, por exemplo, apresenta um texto de história literária, de Antonio Candido, referente ao Movimento Modernista, e dois outros textos que constituem comentários aos poemas apresentados, um sobre o conceito do “poema-piada” referente ao poema “Cota zero” e um outro sobre o poema “A flor e a náusea”, ambos sem referências bibliográficas.

Prosseguindo, o M3 traz um comentário intitulado “Anjo torto e outros anjos” acerca da intertextualidade entre Drummond e Adélia Prado, considerando, respectivamente, os poemas “Poema de sete faces” e “Com licença poética”. O M5 inclui uma citação de Antonio Candido sobre a análise interpretativa do poema “No meio do Caminho”. O M6 é o livro que mais investe em excertos de obras, na medida em que apresenta cinco fragmentos de obras, tanto do autor, como de outros escritores (Davi Arrigucci, José Saramago, Erick F. Oliveira) e inclui um trecho de uma carta de Drummond a Mário de Andrade. O M7 apresenta três notas relativas à intertextualidade e à inter-relação de Drummond com outras artes e com outros autores, denominadas: “Os bruxos” (Relação entre Drummond e Machado de Assis), “Canção amiga” (Poema de Drummond musicado por Milton Nascimento) e “Anjo torto e outros anjos” (Intertextualidade entre Drummond e Adélia Prado). E ainda outros textos como: um excerto de uma crítica publicada em “Folhetim”, na *Folha de São Paulo*, por Alcides Villaça, um fragmento de uma entrevista dada pelo poeta em 1945 ao repórter Ary de Andrade e uma nota crítica do “Caderno Cultura”, do *Estado de São Paulo*, por Gilberto de Mendonça Teles.

Ao contrário destes manuais que incorporam textos ensaísticos sobre Drummond, com finalidades explicativas, os manuais M1, M4, M8 e M9 adotam um outro procedimento. Nesse sentido, os M1, M8 e M9 limitam-se à apresentação da vida e da obra do autor através de textos explicativos concebidos somente pelos autores dos livros. E o M4 não investe nestes tipos de textos, pois configura a abordagem dos textos de acordo com os géneros literários (cf. *Quadro D*,

anexo-1). Assim, este manual, na abordagem do conto apresenta o poema “Papai Noel às avessas”, de Drummond, para mostrar que este género também pode ser expresso em versos. A seguir ao capítulo dedicado ao conto, apresenta dois capítulos sobre o texto poético – “Trilhando os caminhos do texto poético (1) e (2)” – que integra dois poemas de Drummond. De acordo com esta estruturação, por tipos de texto (literário e não só), este manual considera o texto publicitário, num capítulo autónomo, que inclui, sob a designação “pausa poética”, o poema “Eu, etiqueta”.

Dos textos poéticos apresentados pelos manuais, constatamos uma distinta variação quanto à quantidade de poemas, como se pode ver no *Quadro L* (cf. anexo-4). Eis os dados que apurámos: o M1 inclui (7) sete poemas, sendo que três são excertos; o M2 apresenta um elenco de (9) nove poemas, cinco deles fragmentos; o M3 restringe-se a (3) três poemas completos; os M4 e M9 inserem (4) quatro poemas integrais; o M5 apresenta (5) cinco poemas dos quais dois são fragmentos; o M6 apresenta um conjunto de (6) seis poemas integrais; o M7 inclui (13) treze poemas, cinco deles fragmentos; o M8 apresenta (13) treze poemas, dos quais três são excertos. Observaremos estes resultados nos gráficos indicados:

Gráfico A

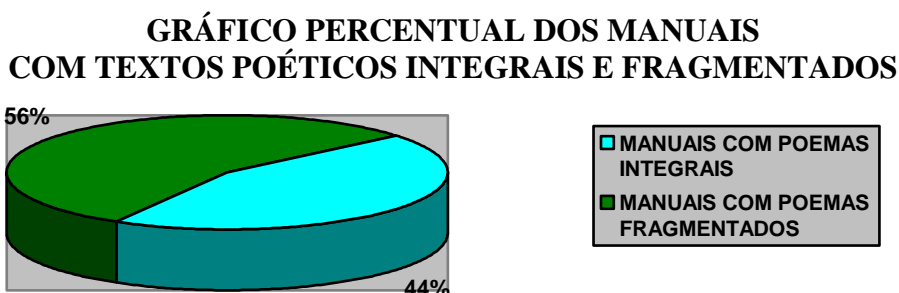
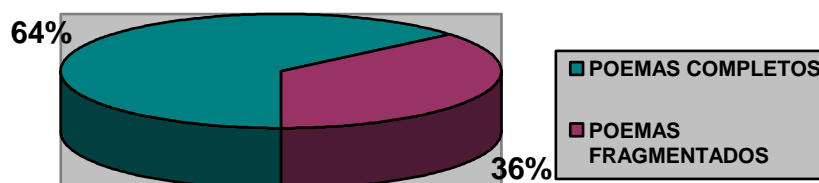


Gráfico B

**GRÁFICO DAS PERCENTAGENS DOS POEMAS (COMPLETOS OU  
FRAGMENTADOS) NOS MANUAIS ASSIM CONFIGURADOS**



De acordo com estes gráficos, percebemos que existe uma considerável percentagem de poemas fragmentados no *corpus* analisado. O fato de 56% dos manuais evidenciar poemas fragmentados e do conjunto dos 50 poemas neles incluídos 36% constitui pequenos excertos, isso denota uma omissão destes livros na apresentação da poética de Drummond. Como conclui Magda Soares (2006:31), no seu estudo sobre a escolarização da literatura infantil em manuais

escolares, “frequentemente não se cuida de que o fragmento apresente, também ele, textualidade, isto é, que apresente as características que fazem com que uma sequência de frases constitua, realmente, um texto”. Ora, em se tratando de texto poético, a sua fragmentação é ainda mais prejudicial porque impede a compreensão da significação como um todo.

Em suma, a nossa observação destaca uma quantidade muito reduzida de poemas em quatro manuais, de três a quatro (M3, M4, M5 e M9), comparativamente a uma maior inclusão, de seis a nove poemas (M1, M2 e M6), o que já é razoável. A melhor opção, quanto a nós, é a dos manuais que inserem um total de 13 poemas (M7 e M8).

Com estas ocorrências, concluímos que os manuais limitam muito o conhecimento escolar da obra de Drummond, na medida em que o elenco de poemas que constitui objeto de estudo é reduzidíssimo perante a abrangência da sua obra poética. Assim sendo, torna-se impossível que os alunos conheçam minimamente a obra drummondiana, uma vez que este restrito *corpus* de poemas não permite ao aluno o reconhecimento do universo da sua grandiosa obra lírica.

Contudo, ressaltamos que a eficácia do estudo sobre a poesia de Drummond não será analisada neste nosso trabalho, dada a quantidade de poemas incluídos em cada manual, uma vez que, no ciclo de ensino em apreço, o tempo letivo é limitado, impedindo assim que as práticas de leitura sejam abrangentes. Nesse sentido, a nossa análise focará as disposições didático-pedagógicas propostas, através das atividades sugeridas para cada um dos poemas compilados, de modo a garantir aos alunos uma ampla compreensão desses textos.

### **3.2.2. – Enquadramento histórico-cultural da poesia drummondiana**

Na maioria dos manuais em análise, observamos que a obra lírica de Drummond está integrada no **estudo da periodização literária da segunda fase modernista do Brasil**. Esta finalidade funciona como um fio condutor na abordagem dos textos explicativos acerca deste poeta e da sua obra, já que estes primam a apresentação do contexto histórico-literário (cf. *Quadros K(A) e K(B)*, anexo-3).

A partir desta análise, verificamos nos manuais uma crescente preocupação no estudo do contexto, uma vez que investem na exposição desses dados como sendo fundamentais para a compreensão dos textos poéticos. Nesse aspecto, as explicações textuais sobre a contextualização histórica e política dos anos 30 são mais frequentes do que as propostas de atividades. Nesses textos explicativos, os manuais expõem os fatos históricos que marcaram esse período, tanto na Europa, como no Brasil, embora dando maior ênfase ao contexto brasileiro, destacando os aspectos políticos, sociais, económicos e culturais. Nas propostas de atividades, aferimos uma

escassez de tarefas que incidam sobre o contexto. No conjunto de manuais M1, M2, M5, M6, M8 e M9 podemos observar um diferenciado tratamento no encadeamento destes assuntos históricos. Assim, vamos encontrar em alguns a apresentação do contexto e noutros raras sugestões de atividades. Ora vejamos: i) o M5 inclui uma questão na ficha de leitura sobre o poema “A noite dissolve os homens”, quando solicita a identificação de palavras do campo lexical que remete para a Segunda Guerra Mundial (cf. *Quadro E*, anexo-1); ii) o M6 propõe um trabalho em grupo voltado para a análise política, histórica, social e cultural do Rio de Janeiro e do Brasil, a partir de fotografias de pontos turísticos da cidade (estádio do Maracanã, Calçada de Copacabana, Cristo Redentor, Pão de Açúcar, etc.), para, em seguida, relacioná-las com poemas que aludem a estes referentes, (“Futebol” de Drummond e “Cinepoema” de Vinicius de Moraes). Para concluir esta atividade, fica a sugestão de uma apresentação oral incidindo sobre um exercício de comparação temática entre textos (os dois poemas) e as imagens do Rio de Janeiro, por forma a integrar os dois universos culturais (literatura e conhecimento da cidade, de acordo com o nosso *Quadro F*, anexo-1); iii) o M9 sugere uma questão para que se identifique qual o contexto histórico que serve de pano de fundo ao poema “Resíduo”, neste caso também, o universo da Segunda Guerra Mundial (cf. *Quadro I*, anexo-1).

Os M1, M2 e M8 limitam-se a apresentar textos explicativos sobre o contexto histórico evidenciando, entre outros aspectos, acontecimentos que tiveram lugar na Europa e no Brasil, como também, características literárias do modernismo, a nível de temas e de linguagem. Contudo, estes manuais, não apresentam propostas de atividades incidindo sobre o já referido contexto histórico.

Outros aspectos contemplados pela generalidade dos manuais consistem numa breve explicação acerca das temáticas mais valorizadas (uma poesia do questionamento da vida, do ser, do sentimento do “estar-no-mundo”, das inquietações social, religiosa, filosófica, amorosa) e na apresentação dos principais poetas que fizeram parte deste período (Cecília Meireles, Vinicius de Moraes, Murilo Mendes, Carlos Drummond de Andrade, Jorge de Lima), reunidos em torno do lema “projeto de liberdade de expressão”. Observamos esta abordagem explicativa nos M1, M2, M3, M6, M7, M8 e M9, em detrimento de atividades didáticas orientadas para o trabalho com o texto, que se revelam muito pontuais.

No que diz respeito à **presença de atividades** para explorar este aspecto na leitura dos poemas de Drummond, os manuais são um tanto ou quanto parcós. Assim, o M1 sugere duas questões referentes ao poema “Quadrilha”: uma para a identificação de traços similares aos da primeira fase modernista e outra para justificar se o poema pode ser visto como um retrato do

amor no mundo contemporâneo<sup>79</sup> (cf. *Quadro A*, anexo-1). Por sua vez, os M3, M6 e M7 apresentam apenas uma questão. Nestes três manuais, a pergunta focaliza a mesma temática, pois solicita que se identifique qual a corrente da vanguarda europeia que se relaciona com as características do poema “Poema de sete faces” e com a primeira geração modernista (cf. *Quadros C, F e G*, anexo-1)<sup>80</sup>.

Quanto ao espaço consagrado à explicação das fases poéticas da poesia de Drummond, nota-se uma convergência, já que todos mencionam as seguintes fases: “Gauche”, “Social”, do “Signo do não” e do “Tempo de memória”, de acordo com a divisão estabelecida por alguns críticos<sup>81</sup>. A extensão destes textos explicativos é variada: i) alguns abordam cada uma das fases e apresentam algumas poesias para exemplificar (M2, M3, M7 e M8); ii) outros fazem apenas um breve resumo explicativo (M1, M6 e M9); iii) noutros, estas fases não são consideradas (M4 e M5).

São escassas as **atividades didáticas incidindo sobre as fases de Drummond**: i) o M2 sugere na ficha de leitura do poema “Nosso tempo” uma questão relativa à identificação da fase lírica a que pertence (cf. *Quadro B*, anexo-1)<sup>82</sup>; ii) o M6 inclui na ficha de leitura sobre o poema “Confidência do Itabirano” uma questão acerca do poeta e a sua relação com a terra natal (cf. *Quadro F*, anexo-1)<sup>83</sup>; iii) o M7 sugere também uma questão referente à simbologia da palavra “ilha” no poema “Mundo grande”, relacionando-a com o contexto do poema (cf. *Quadro G*, anexo-1)<sup>84</sup>.

Observemos, agora, o resultado da frequência destes tipos de textos nos manuais, através do gráfico infra:

---

<sup>79</sup> As duas perguntas apresentadas pelo M1 configuram-se: i) “Apesar de ter sido escrito na década de 30, o poema apresenta traços semelhantes aos da primeira geração modernista. Que traços são esses?”; ii) O poema de Drummond pode ser encarado como um retrato do amor contemporâneo? Por quê?”.

<sup>80</sup> No M3 e no M7 surge a mesma pergunta: “Apesar de publicado em 1930, o poema apresenta certas características que o associam à produção dos primeiros modernistas, como a construção fragmentada, os ‘flasches’ e a falta de pontuação no 2º verso da 3ª estrofe. Que correntes de vanguarda se associam a essas características?”; no M6 a pergunta estrutura-se: “O vocábulo ‘face’ remete à noção de rosto com cortes lapidares, à expressão humana e à angulação geométrica. Com isso, o autor recupera o estilo de uma vanguarda europeia. Qual é ela?”.

<sup>81</sup> Alguns destes críticos são: Afonso Romano de Sant’anna, Alfredo Bosi, Antônio Cândido, Arnaldo Saraiva, Emanuel de Moraes, Gilberto Mendonça Teles, Jonh Gledson, José Guilherme Merquior, Massaud Moisés, entre outros.

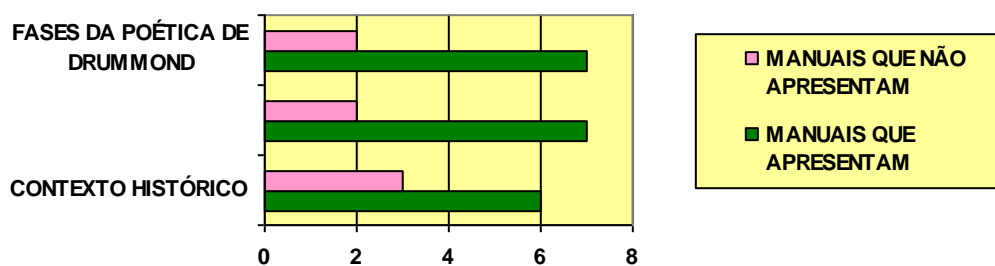
<sup>82</sup> No M2 o enunciado está configurado da seguinte forma: “A que fase da lírica de Drummond corresponde o fragmento do poema ‘Nosso tempo’? Justifique.”.

<sup>83</sup> O M6 subdivide este enunciado em três perguntas: “A menção a Itabira marca o quanto Minas Gerais vem estranhada na obra de Drummond. a) Que marcas concretas o eu poético recupera de sua terra natal? b) De Itabira, que herança pessoal foi incorporada? c) Hoje, qual é o significado de Itabira para o eu poético?”.

<sup>84</sup> O M7 apresenta a seguinte pergunta: “O eu lírico diz ter viajado por ‘ilhas sem problemas’; em seguida, afirma que ‘Ilhas perdem o homem’. O que simbolizam as ilhas, no contexto do poema?”.

Gráfico C

### GRÁFICO DOS TEXTOS EXPLICATIVOS SOBRE O CONTEXTO NOS MANUAIS



Comparando as duas áreas dos manuais – textos explicativos e atividades – é evidente o valor atribuído aos conteúdos declarativos (fases da poesia de Drummond, seus temas e dados sobre o contexto-histórico), já que é bastante reduzido o investimento em atividades para que os alunos pesquisem, debatam, discutam e aprendam acerca destes aspectos. Como afirma Rangel (2005:25-34), estudioso na área dos manuais escolares (e também parecerista do “Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio”), ao abordar a qualidade de um manual escolar, “se o objetivo for, por exemplo, levar o aprendiz a inferir um princípio científico, um texto que apenas o explique, por maiores que sejam as suas possibilidades de instaurar um diálogo entre o professor e o aluno, e por mais correto que ele seja, do ponto de vista da transposição didática, não é o mais adequado para a consecução dos objetivos propostos”. Por isso, acreditamos que uma melhor contextualização histórico-literária da poesia de Drummond nos manuais escolares poderia ser concretizada de modo a proporcionar aos alunos momentos de descobertas e aprendizagens significativas, realizadas a partir dos próprios poemas, pois, muitas vezes, estes fazem referências ao seu contexto de produção. Na maioria destes manuais, este aspecto de pesquisa não é ponderado, uma vez que os elementos sobre os contextos são apresentados antes dos exercícios de análise textual. Esta forma simplista de abordagem histórico-literária através de textos explicativos e, desde já, acabados não motiva a pesquisa e a possibilidade de aquisição de novos conhecimentos. Por isso, consideramos que esta delimitação estrutural empobrece as sugestões didáticas destes manuais. Como considera Bernardes (2004:10), “Sendo importantes, as perspectivas histórica e comparatista não se bastam, todavia, a si próprias”. Com efeito, o dado histórico não existe em si mesmo, já que a sua interpretação depende do leitor.

### 3.2.3. – As atividades propostas e o desenvolvimento das competências

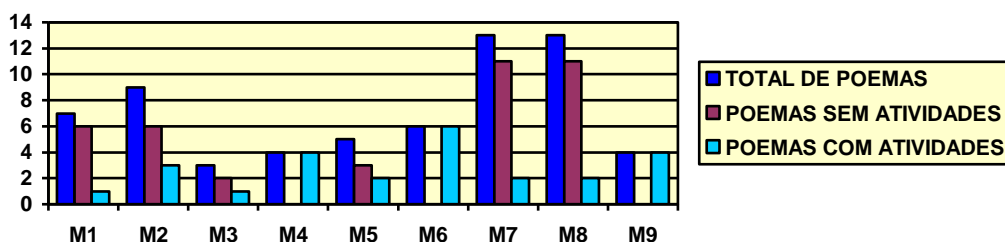
Para a análise das propostas de atividades do *corpus*, considerando também a intrínseca relação com o desenvolvimento das competências, consideraremos as dimensões apresentadas por Dionísio (2000:111 e 159), a saber: “enquadradores discursivos”, conceito que aponta dois níveis textuais, a) os textos explicativos como parte do “discurso instrucional” e b) as atividades em torno do texto principal como parte do “discurso regulador”. A autora interpreta os enquadradores “como os enunciados, preferencialmente asserções, da responsabilidade do/s autor/es do manual que servem para estabelecer as relações entre os sujeitos do discurso e/ou entre eles e os textos.” (p. 153).

De acordo com esta formulação, verificamos que os manuais em análise disponibilizam mais espaço para os “discursos instrucionais” do que para os “discursos reguladores”. Com efeito, nos capítulos destinados ao estudo da poesia de Drummond, a **quantidade de textos poéticos** citados para ilustrar a história literária e as fases poéticas deste autor é superior ao número de poemas tomados como objeto de atividade de análise textual. Assim vejamos: o M1 inclui (7) sete poemas e somente (1) um é acompanhado por uma atividade; o M2 compila (9) nove poemas em todo o livro e somente (3) três envolvem um questionário orientador da leitura; no M3, dos (3) três poemas apresentados, apenas (1) um é objeto de análise; o M5 inclui (5) cinco poemas e sugere atividades apenas com (2) dois deles; os M7 e M8 apresentam (13) treze poemas, mas somente (2) dois são acompanhados por exercícios. Finalmente, os M4, M6 e M9 são os únicos que sugerem um questionário para todos os poemas (cf. *Quadro M*, anexo-5).

No cômputo geral, numa esfera de 64 poemas apresentados pelos manuais, somente 25 são seguidos de atividades. Isto indica uma considerável desproporção entre os discursos “instrucional” e “regulador”, em que este último fica desvalorizado. Mais uma vez, estamos em presença de uma maior valorização de conteúdos sobre os textos e de uma menor valorização de encaminhamentos didáticos para a interpretação. Vejamos estes dados no gráfico apresentado:

Gráfico D

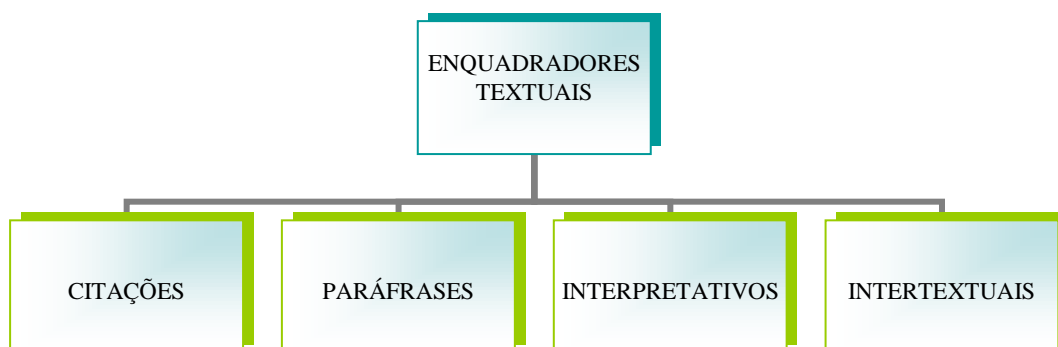
GRÁFICO PERCENTUAL DAS ATIVIDADES COM OS POEMAS NOS MANUAIS



Esta desproporção entre os poemas apresentados (apenas com caráter ilustrativo) e os poemas seguidos de atividades (questionários, fichas de leitura) evidencia, desde logo, uma lacuna no processo didático que incide no desenvolvimento de habilidades de leitura. De acordo com Coste (1997:20), quando apresenta os desfasamentos do sujeito-leitor e os possíveis caminhos didáticos para o desenvolvimento da competência de leitura, “A imagem do sujeito é a de um indivíduo cujas potencialidades são grandes e cuja capacidade de leitura teria sido de alguma maneira freada por maus hábitos desde a escola; um treinamento adequado poderá libertar esse potencial reprimido”. Acrescentemos que estes maus hábitos também são reafirmados pelos recursos didáticos (manuais escolares) adotados pela escola, uma vez que estes compilam os conteúdos e apresentam sugestões didáticas a serem seguidas pelos docentes em contexto de sala de aula.

Passando a analisar a configuração dos “enquadradores” no âmbito das **atividades propostas pelos manuais**, de entre as três categorias (extratextuais, paratextuais e textuais) comentadas por Dionísio (2000:155-156), centrar-nos-emos, por ora, na categoria “enquadrador textual”, que implica processos relevantes, tanto para a análise dos textos poéticos, como das atividades em torno destes.

Segundo esta autora, os processos configuram-se do seguinte modo: i) citação – a forma neutra e exterior aos textos; ii) interpretação – a forma implicada e representativa na relação leitor/texto; iii) paráfrase – a forma de reorganizar as informação textuais; iv) intertextuais – a múltipla relação existente entre textos.



Vejamos qual a natureza e a função de tais enquadradores, quer no conjunto dos textos explicativos, quer nas propostas de atividades referentes a análise da poesia de Drummond.

No **âmbito das citações**, verificamos que a utilização de poemas integrais ou em fragmentos, para a concretização dos conteúdos declarativos é bastante recorrente. Porém, estes poemas não são objeto de nenhum tipo de atividade (comentário, análise ou discussão), surgindo



apenas para ilustrar e exemplificar conteúdos ou, tão-somente, para serem lidos, sem qualquer finalidade de estudo.

De acordo com os *Quadros de A a I e M* (cf. anexo-1 e anexo-5), ficam patentes as finalidades dos poemas citados. Os M1, M7 e M8 apresentam o poema “No meio do caminho” para abordar a biografia do poeta e o seu impacto junto do público na época da sua publicação, recorde-se, em Julho de 1928, na *Revista Antropofagia*.

Por sua vez, o M1 inclui fragmentos dos poemas “Amar”, “Consideração do poema”, “Poema de sete faces” e os textos integrais, “Infância” e “Mãos dadas”, intercalando-os num item intitulado “Os temas de um vasto mundo poético”, simplesmente para ilustrar os temas das quatro fases da poesia drummondiana.

O M2 apresenta, em fragmento, “Poema de sete faces”, “José” e “Mundo grande” e, na sua forma integral, para ilustrar a vida e obra do autor, o poema “No meio do caminho”. Em seguida, este manual inclui um espaço para uma breve análise dos poemas “Cota zero” e “A flor e a náusea”, no ponto “Leituras comentadas”.

O M3 inclui, na exposição acerca da obra de Drummond, os poemas “Cota zero” como exemplo do poema-pílula e “Mãos dadas” para ilustrar a fase da poesia social.

O M5 apresenta dois poemas – “Cidadezinha qualquer” (completo) e “Resíduo” (fragmento) – num primeiro capítulo “Recursos Estilísticos”, com a finalidade de ilustrar figuras de linguagem: “Iteração ou repetição” e “Anáfora”. No capítulo que aborda “O Brasil de 1930-1945 na lírica” é citado um fragmento do poema “Nosso tempo” para exemplificar a consciência das pessoas mais esclarecidas da sociedade coeva, face aos acontecimentos políticos que levaram à Segunda Guerra Mundial.

Servindo também o objetivo de ilustrar as fases da poesia de Drummond, temos o M7, com os poemas integrais “Cota zero” e “Ingaia ciência” e os fragmentados “Política literária”, “Poesia”, “Nosso tempo”, “Isso é aquilo”, “Hipótese”. No final do capítulo dedicado a Drummond, este manual inclui ainda, na íntegra, mais três poemas – “Congresso Internacional do medo”, “Mãos dadas”, “José” – simplesmente a título de antologia.

O M8 aborda as características da poesia de Drummond através de uma divisão temática abrangente, com sete temas, a saber: “1- Desajuste do ser com o mundo; 2- Monotonia; 3- Nostalgia do passado; 4- Participação sociopolítica; 5- A própria poesia; 6- Falta de perspectiva da humanidade; 7- O amor: uma saída? i – a irónica; ii – a filosófica; iii – a erótica”, em cujo decurso ainda cita outros textos: “Poema de sete faces”, “Nosso tempo”, “Procura de poesia” (fragmentados) e “Infância”, “Cidadezinha qualquer”, “Quadrilha”, “Confidência do itabirano”,

“Mãos dadas”, “José”, “Toada do amor”, “As sem-razões do amor” e “O chão é cama” (estes integrais).

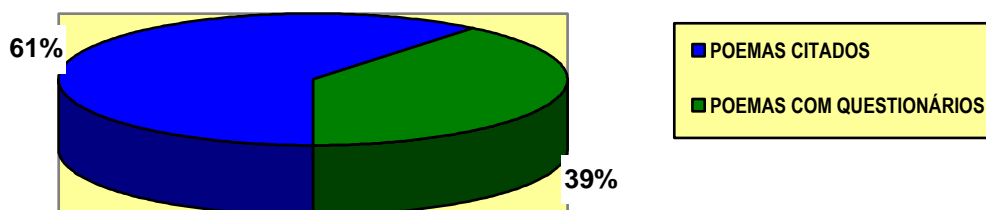
Passando agora a um conjunto de três manuais (M4, M6 e M9), observamos que os poemas aí incluídos não visam apenas ilustrar os conteúdos declarativos, na medida em que sugerem sempre uma atividade (questionários ou temas para discussão) para cada poema. Acreditamos que este tipo de mediação entre os alunos e os textos contribui para o desenvolvimento de capacidades de análise por parte dos alunos-leitores.

Contudo, a forma de apresentação dos demais livros didáticos, através de citações, estimula o facilitismo e faz destes recursos didáticos meros “receituários”, uma vez que não mobiliza as aptidões interpretativas dos leitores, conforme vimos com Daniel Coste. Neste sentido, as citações dos poemas de Drummond proporcionam aos estudantes não mais do que uma leitura superficial e a interiorização de informações, pois não abrem nenhum espaço para o processo de análise ou compreensão de conteúdos declarativos.

Vejam, no gráfico abaixo indicado a frequência deste tipo de citação no conjunto dos manuais:

*Gráfico E*

#### GRÁFICO DE TODOS OS POEMAS DOS MANUAIS DO *CORPUS*



De acordo com este gráfico, percebemos que as citações de poemas ocupam grande espaço nos manuais, o que, de alguma forma, compromete o desenvolvimento das capacidades interpretativas dos leitores. Assim, o trabalho de compreensão e interpretação dos poemas fica limitado, por vezes, a um ou dois poemas em cada livro. Por isso, a estruturação com base nestes enquadreadores limita muito o trabalho didático e produz uma leitura superficial e muito simplista dos poemas. Desse modo, acreditamos, que com estes manuais, os alunos não são motivados para um conjunto de procedimentos como: i) pensar sobre os textos poéticos; ii) interpelar os textos; iii) interrogar os textos sobre os seus sentidos implícitos; iv) analisar as entrelinhas e nuances; v) compreender os recursos retóricos e estilísticos; vi) identificar de modo significativo os seus contextos de produção.

Em suma, a leitura dos poemas citados restringe-se a uma descodificação dos signos puramente linguísticos, ou seja, torna-se impossível alcançar o entendimento e a compreensão das múltiplas componentes literárias presentes nestes textos poéticos (recorde-se aquelas enunciadas por Bernardes em estudo já referido). Sobre este aspecto, a leitura da poesia na escola, e não só, tem uma função indiscutível, pois este texto arquiteta, de forma particular, a sua linguagem poética e favorece a formação de leitores críticos, como expõe Bernardes (2010, no prelo) acerca da dimensão de funcionalidade da literatura no processo escolar, “acreditamos que a Literatura detém um potencial de memória linguística e cultural verdadeiramente inigualável; sabemos que a partir do seu estudo se podem desenvolver as capacidades intelectuais e emocionais do ser humano, desde a primeira infância; sabemos que o estudo dos textos (dos ‘grandes’ textos, sobretudo) proporciona efeitos agregadores indispensáveis à civilidade democrática. (...) Reconheçamos que nem sempre esse potencial agregador foi bem aproveitado no passado e essa será, porventura, uma das principais causas do estado de retração em que hoje nos encontramos, no plano da transmissão escolar dos conteúdos literários e no fomento do gosto pelos livros em geral”.

Assim, no âmbito da leitura literária, os manuais que utilizam citações de poemas para ilustrar conteúdos declarativos, sem dúvida alguma abdicam das diversas possibilidades metodológicas favorecedoras da formação de alunos-leitores, formação aliás prevista em diversos documentos oficiais reguladores do ensino da língua portuguesa (recordem-se os PCNEM, os PCN+ e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio).

No **campo da paráfrase**, os manuais propõem, de maneira recorrente, algumas atividades incidindo na reorganização da mensagem poética. Mesmo sabendo que a paráfrase é uma forma de interpretar, uma vez que exige seleção, exclusão, agrupamento ou generalização das informações, ainda assim, consiste num trabalho interpretativo simplista e muito redutor. Vejamos, então, a sua utilização nos manuais, considerando diversos enunciados.

O M1 sugere uma questão referente ao poema “Quadrilha”: “Drummond foi um poeta que explorou a estética da repetição. Que elementos do poema constituem esse traço de estilo do poeta?”.

O M2 propõe algumas perguntas em duas fichas de leitura, i) com o poema “Balada do amor através das idades”, “A balada pode ser descrita como um poema de cunho narrativo, isto é, que conta uma história em seu desenvolvimento temporal. Que elemento do título sugere esse carácter narrativo do poema de Drummond?”, ii) na comparação entre o “Soneto de separação”, de Vinicius de Moraes, e “Toada de amor”, de Drummond, “No ‘Soneto de separação’, o fim do

amor é situado no ‘de repente’ da separação, quando não há mais esperança de reencontro. Como aparece este tema no texto 2?”.

O M4 inclui uma pergunta para “estudo do texto”, incidindo sobre o poema “Papai Noel às avessas”: “Observe, primeiro, que o narrador, embora quase imperceptível, se deixa ver ao inserir comentários em seu relato. Localize estes comentários”.

O M5 sugere três questões, uma na atividade de análise do poema “A noite dissolve os homens”: “No poema, qual o significado metafórico de ‘noite’ e de ‘aurora’? Argumente com palavras ou frases do próprio texto.” e outras duas questões na ficha de leitura do poema “Morte do leiteiro”, “Caracterize os dois personagens com palavras ou frases do próprio texto.” e “Há um verso que ‘justifica’ (do ponto de vista do assassino) a morte do leiteiro. Qual?”.

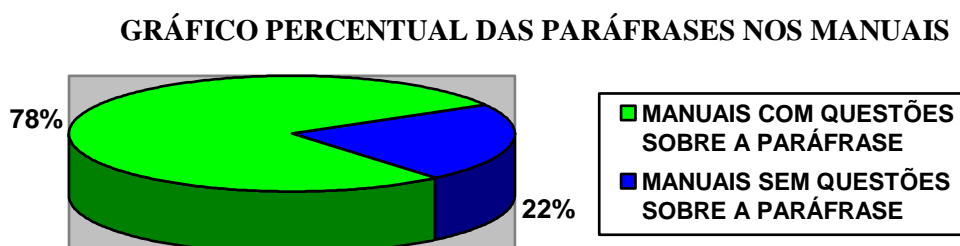
O M6 propõe uma pergunta no questionário sobre o poema “Hino nacional”: “O Brasil ainda é um país que precisa ser descoberto. Para construir um projeto de país, que ações o eu poético propõe ironicamente nas três primeiras estrofes?”.

O M8 inclui algumas questões para a interpretação do poema. Assim, para o poema “José”, observamos duas questões extraídas de Exames de Vestibular de escolha múltipla: “O verso que exprime concisamente que ‘José’ é ‘ninguém’ é:” e “O verso que expressa essencialmente a ideia de um José sem norte é:”. Na atividade de leitura referente ao poema “Toada do amor” encontram-se três questões: “Apesar da natureza rotineira do relacionamento amoroso, o eu lírico aconselha o leitor a não lamentar a sorte. Que argumento ele utiliza para sustentar esse conselho?”, “O eu lírico trata o sentimento amoroso de uma maneira quase displicente. No entanto, concorda que é esse sentimento que impõe sentido à vida. Transcreva os versos que expressam essa ideia.” e “Copie do poema dois fragmentos que exemplificam o emprego da linguagem coloquial”.

O M9 sugere duas questões na atividade do poema “José”: i) “José é um nome comum, pode ser qualquer um, mas pode também ser o próprio poeta. Dê pelo menos dois indícios presentes no texto que confirmem essa última hipótese.”; ii) “Há uma gradação na quinta estrofe. Localize-a”.

Vejamos no gráfico infra a expressividade das questões sobre a paráfrase nos manuais:

Gráfico F



De acordo com a análise que fizemos das perguntas, verificamos que a paráfrase é relativamente expressiva nos manuais do nosso *corpus*. Consideramos que este tipo de pergunta de natureza parafrástica limita as possibilidades dos alunos pensarem sobre os textos, pois muitas enunciam interpretações para, de seguida, solicitar simplesmente a seleção, identificação ou indicação de ocorrências. Neste tipo de perguntas, observam-se lacunas referentes à compreensão e interpretação dos poemas, pois, em muitos casos, valorizam-se aspectos como a visão do sujeito poético, as formas retóricas ou os temas, o que é importante, mas perde-se um pouco o sentido, já que as conclusões ficam explicitadas nas próprias perguntas. Observa-se que não são consideradas questões que permitam que os alunos pensem e descubram sentidos implícitos nos poemas.

Indo um pouco além desta análise, no que diz respeito à formulação de perguntas, podemos pensar em alternativas ao trabalho com a poesia de Drummond proposto pelos manuais. Algumas interrogações parecem fazer sentido, de acordo com vários estudos já aqui citados: o que e como se pode alterar para que a transmissão de um conteúdo literário tão importante como é a poesia de Drummond não se restrinja a um conjunto de conteúdos declarativos? Como envolver os alunos? A nosso ver, é fundamental alterar as características das perguntas, a fim de que os alunos sejam motivados a refletir sobre os textos. Assim, a título de exemplo, numa pergunta constante do M2, bastaria introduzir a conjunção interrogativa “porque” no início da questão, para que os alunos fossem orientados no sentido de ir um pouco mais além de uma mera constatação. Ora vejamos: – “Porque a balada pode ser descrita como um poema de cunho narrativo? Que elemento do título sugere esse caráter narrativo do poema de Drummond?” – ou ainda, no M6, com a questão – “Porque no poema, o Brasil ainda é um país que precisa ser descoberto? Para construir um projeto de país, que ações o eu poético propõe ironicamente nas três primeiras estrofes?”.

Deste modo, em todas as questões, poderíamos alterar pontualmente a sua estrutura afirmativa, que leva a ações verbais muito simples em termos cognitivos, como a constatação, a verificação, incluindo elementos de tipo interrogativo, possibilitando, desse modo, aos alunos construir inferências acerca de diversos componentes dos poemas, tanto ao nível semântico, como retórico-estilístico.

Avançaremos, agora, para a análise de um outro tipo de enquadrador textual, seguindo a formulação de Dionísio, ou seja, o “**enquadrador textual interpretativo**”, patente nas propostas de atividades sobre a poesia de Drummond. Categorizaremos alguns enunciados destas propostas, de acordo com os processos envolvidos, o que se observa no tipo de operações solicitadas (explicar, compreender, identificar, comparar, interpretar, debater, justificar e

discutir), que remetem para a construção de “inferências”, já que o processo de leitura exige, desde logo, adivinhar, antecipar, prever, deduzir, consoante o texto, o contexto, o intertexto e o leitor. Estas operações mentais podem ser ativadas na compreensão textual, o que habilita o leitor para o entendimento das diversas estruturas textuais (Amor, 2006, Giasson, 1993, Mello, 1998)<sup>85</sup>.

Para esta análise, contemplaremos as questões das atividades de natureza interpretativa, que remetem para esta **dimensão interrogativa** e, conseqüentemente, as que até este momento não foram ainda referidas nem analisadas (excluiremos as que incidem sobre o contexto histórico-literário e as que se subordinam aos enquadramentos textuais da citação e da paráfrase, já todos considerados nesta dissertação).

Os manuais contemplam este “enquadramento textual interpretativo” na maioria das atividades, nas quais abordam os aspectos estéticos, temáticos, imagéticos, retóricos e linguísticos. No entanto, foram observadas algumas limitações quanto à exploração desses aspectos, pois os enunciados não sugerem caminhos para uma abordagem aprofundada acerca dos sentidos dos textos poéticos compilados. Estes enunciados variam de foco nas fichas de leitura, de acordo com as suas finalidades. Vejamos alguns exemplos dos questionamentos que contemplam estas diversas “componentes” dos textos poéticos.

Partindo de enunciados que consideram o **estudo das temáticas** dos textos poéticos, ou seja, a “**componente das ideias**”, selecionámos as seguintes ocorrências, que nos parecem mais significativas<sup>86</sup>.

No M1 – a única ficha de leitura sobre o poema “Quadrilha” – solicitam-se três questões: duas sobre a identificação da temática referente ao amor e uma outra para explicar o título<sup>87</sup>.

No M2, este tipo de pergunta está presente em duas atividades didáticas de natureza interpretativa. Assim, a propósito do poema “Balada do amor através das idades”, são apresentadas duas solicitações: a primeira para a identificação de cinco manifestações do amor ao longo dos tempos; e a segunda para o estabelecimento de uma comparação entre os remates dessas histórias. Na segunda atividade, é solicitado um exercício de comparação entre os poemas

---

<sup>85</sup> As autoras abordam estes aspectos nas suas obras que integram a bibliografia deste trabalho.

<sup>86</sup> A transcrição destas perguntas, relacionadas com a componente temática dos poemas figura, em nota de rodapé para não sobrecarregar o corpo principal do texto.

<sup>87</sup> No M1 são: “Qual é a visão de amor presente no poema?”, “Qual é a relação entre J. Pinto Fernandes e essa visão de amor?” e “Explique o título do poema, relacionando-o a seu desenvolvimento”.

“Soneto de separação”, de Vinicius de Moraes, e “Toada do amor”, de Drummond, com uma pergunta para identificar os temas de cada poema<sup>88</sup>.

O M3, na sua única ficha de leitura sobre o “Poema de sete faces”, propõe cinco questões relacionadas com identificação e comparação: 1.º) entre as relações temáticas com outros textos ou filosofias (em dois enunciados), 2.º) entre a relação do eu lírico com o mundo, 3.º) entre as temáticas centrais do poema, 4.º) sobre a particularidade ou universalidade dos temas no poema<sup>89</sup> (o M7 sugere esta mesma ficha de leitura, uma vez que ambos são manuais dos mesmos autores).

O M4 sugere em duas fichas de leitura, o seguinte tipo de questões: i) com o poema “Papai Noel às avessas”, inclui uma pergunta para a identificação dos sentidos em dois versos; ii) com o poema “Lutador”, de Drummond, e com mais dois poemas – “A lição de poesia”, de João Cabral de Melo, e “Sete estudos para a mão esquerda”, de Paulo Henrique Britto – sugere, em dois enunciados, que se proceda à identificação dos motivos temáticos dos três poemas e seus pontos de convergência<sup>90</sup>.

Vejam, no M6, as questões sugeridas no conjunto das atividades didáticas seguintes: i) acerca do “Poema de sete faces”, solicita-se a identificação do significado dos temas em cada estrofe; ii) com o poema “José”, é também solicitada a identificação das características de José e o seu estar-no-mundo; iii) com o poema “Também já fui brasileiro”, trata-se de verificar a identidade nacional do sujeito lírico, mediante a oposição de tempos verbais, que remetem para o passado e para o presente; iv) no que concerne ao poema “Hino nacional”, a pergunta solicita

---

<sup>88</sup> O M2 sugere as seguintes questões: i) “Cada estrofe é uma pequena história ou uma aventura dos amantes, com começo, meio e fim. Identifique o lugar e a época em que se desenrola cada uma dessas histórias: 1ª estrofe; 2ª estrofe; 3ª estrofe; 4ª estrofe; 5ª estrofe” e “Compare as histórias das cinco estrofes quanto ao seu desenlace.”; ii) “Considerando a diferença entre os textos no enfoque que dão ao amor, identifique o tema específico de cada um”.

<sup>89</sup> As cinco questões do M3 são: 1.º– “O ‘gauchismo’ do eu lírico é anunciado por um ‘anjo torto’. Os anjos são comuns nas histórias religiosas, como o anjo Gabriel, que aparece a José e ordena a ele que fuja de Jerusalém com o menino Jesus. O que diferencia os anjos das histórias religiosas do anjo do poema?”; 2.º– “Releia a 2ª estrofe. Nela o mundo exterior é descrito pela ótica do eu lírico (Neste enunciado o M7 acrescenta, “Analise.”). a) O eu lírico participa diretamente do mundo que descreve? b) O que parece interessar mais às pessoas que fazem parte do mundo exterior?”; 3.º– “A 5ª estrofe lembra uma passagem bíblica: quando o Cristo, em momento de fraqueza, dirige-se ao Pai e se queixa do seu abandono e desamparo. Compare as duas situações, em que Cristo e o ‘gauche’ se dirigem a Deus, e responda: a) Que semelhança há, nessas situações, entre Cristo e o ‘gauche’ quanto ao seu relacionamento com o mundo? b) Considerando o verso ‘se sabias que eu não era Deus’, por que se pode afirmar que a queixa do ‘gauche’ é ainda mais dramática do que a do próprio Cristo?”; 4.º– “O poema está organizado em sete estrofes. Observe a relação existente entre elas. a) Por que o poema se intitula ‘Poema de sete faces’? b) Apesar de não explícito, existe um fio condutor que liga, no plano do conteúdo, todas as estrofes do poema. Qual é este fio?”; 5.º– “A introdução na 1ª estrofe do nome ‘Carlos’ parece situar o poema e o ‘gauchismo’ no plano autobiográfico. Contudo, os temas abordados – o ‘estar-no-mundo’, o eu perante os valores sociais, e comunicação com o outro, etc. – são particulares ou universais? Por quê?”.

<sup>90</sup> No M4, as duas questões são: i) “Por último, que sentido podemos atribuir aos seguintes versos: a) <Coisas que continuavam coisas no mistério do Natal>. b) <Na horta, o luar de Natal abençoava os legumes>”; ii) “Há um motivo que está presente em todos eles. Qual é este motivo e como ele é enfocado em cada caso? Que outros pontos de contato entre os três poemas são perceptíveis?”.

que se observe a alteração na postura irônica do eu poético em relação ao tema do louvor ao Brasil, a partir da quarta e quinta estrofes<sup>91</sup>.

No M7, observam-se duas fichas de leitura com algumas questões que incidem na identificação temática, sendo a primeira referente ao “Poema de sete faces”, já assinalada neste tópico, a propósito do M3. A segunda ficha de leitura contempla o poema “Mundo grande”, com duas questões. A primeira implica dois movimentos interpretativos: a) identificar a importância que o eu poético confere ao mundo neste momento, considerando a visão do mundo atual e aquela que já manifestara no “Poema de sete faces”; b) explicar como o poeta se posiciona diante dos problemas do mundo. A segunda questão desta ficha de leitura solicita que se comente como se expressa a auto-avaliação do eu lírico em relação à sua anterior visão do mundo<sup>92</sup>.

O M8 sugere três questões sobre a identificação dos temas na ficha de leitura sobre o poema “José”. As perguntas desta ficha são objetivas (escolha múltipla) e foram retiradas de Exames de Vestibular, integrando cinco alternativas de resposta: i) identificar as estrofes que sugerem que José pode alterar o seu destino; ii) apontar a estrofe que traduz a ideia de que José é um abandonado; iii) verificar o desejo do poeta mediante o uso da repetição<sup>93</sup>.

No M9, as sugestões acerca da identificação temática ocorrem nas quatro fichas de leitura: i) com o “Poema de sete faces”, propõem-se três perguntas que solicitam a indicação dos temas de cada estrofe e mostra as relações do eu lírico com o mundo; ii) no que se refere ao poema “José”, surge apenas uma questão para identificar a manifestação no poema do colapso do eu lírico; iii) sobre o poema “Resíduo”, é feita uma pergunta para indicação daquilo que o eu poético tenta captar; iv) sobre o poema “O enterrado vivo”, também temos uma pergunta para justificar as causas do eu lírico se apresentar como um enterrado vivo<sup>94</sup>.

---

<sup>91</sup> No M6 as questões são: i) “Observe a estrutura do poema com uso de versos livres. Em cada estrofe, o eu poético recupera a experiência de mundo, revelando diferentes faces da vida. Identifique cada uma delas” e “Que efeito de sentido a sequência de temas variados constrói?”, ii) “O eu poético se desdobra em José e toda a humanidade, mostrando uma angústia metafísica: a) Como é José? b) O que ele faz diante do beco sem saída da solidão? c) Que sentido ele encontra para a vida humana e seu estar-no-mundo?”, iii) “O poema é marcado por uma oposição entre dois tempos: passado e presente. a) Como o eu poético se entendia como brasileiro? b) No presente, como ele avalia sua identidade brasileira?” iv) “Na quarta e quinta estrofes, a proposta é de louvar e adorar o Brasil. Que alteração de sentido se observa com o tratamento irônico que o eu poético confere ao tema?”.

<sup>92</sup> No M7, as questões da segunda ficha são: i) “No ‘Poema de sete faces’, o eu lírico se mostrava distanciado do mundo exterior. Além disso, afirmava ‘Mundo mundo vasto mundo/ mais vasto é meu coração’. Com base na leitura do poema ‘Mundo grande’, comente: a) Que grau de importância o eu lírico atribui ao mundo agora? Indique um verso do poema que justifique sua resposta. b) Como o eu lírico se posiciona diante dos problemas do mundo?”; ii) “Na 2ª, 4ª e na 5ª estrofes, o eu lírico faz uma auto-avaliação. Comente: que opinião expressa sobre a postura que antes vinha tendo diante do mundo?”.

<sup>93</sup> As questões do M8 são: i) “José teria, segundo o poeta, possibilidades de alterar seu destino. Essas possibilidades estão sugeridas: (...) Dos versos que expressam essas possibilidades, qual é o que sugere a mais extremada?”; ii) “José é um abandonado. Essa ideia está bem traduzida.”; iii) “«A noite esfriou» é um verso repetido. Com essa repetição o poeta deseja?”.

<sup>94</sup> No M9 as perguntas são: i) “O poema tem sete estrofes, cada uma delas é uma ‘face’ sugerida pelo título. De que trata cada uma?, Quem é o ‘homem atrás dos óculos e do bigode’?, Como é a relação do eu lírico com o mundo?” ii)

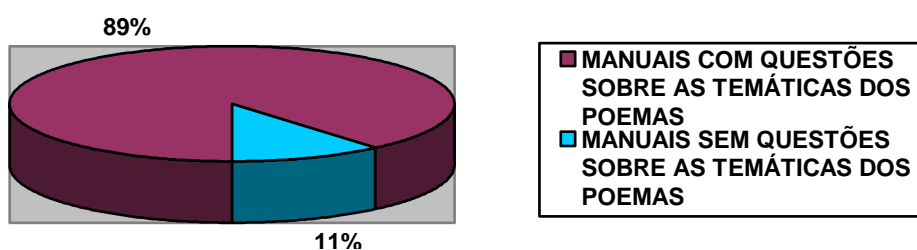


Relativamente a estas questões de natureza temática, torna-se necessário comentar a penúltima questão, relativamente ao poema “Resíduo”. Na nossa opinião, não se trata de uma tentativa por parte do eu lírico em “capturar” seja o que for. O eu lírico mostra que, no percurso da vida, o ser humano é marcado pela sua vivência e, por isso, afirma reiteradamente, que “De tudo fica um pouco”, remetendo, assim, para a sua memória que seleciona episódios marcantes.

Observe-se o gráfico que se segue com as percentagens das questões interpretativas sobre a temática dos textos nos manuais:

*Gráfico G*

#### GRÁFICO DAS PERCENTAGENS DAS QUESTÕES INTERPRETATIVAS SOBRE OS TEMAS NOS MANUAIS



De acordo com as questões e gráfico apresentados sobre as temáticas dos textos poéticos, verificamos um grande investimento dos manuais na abordagem dessa “componente”, ficando de fora somente o M5, que não sugere nenhuma pergunta relacionada aos temas dos poemas trabalhados.

Apesar de o nosso estudo mostrar a forte presença de perguntas interpretativas acerca dos temas dos poemas, percebemos, mais uma vez, que os enunciados, em muitos casos, facilitam o trabalho dos alunos na obtenção das respostas, bastando-lhes indicar informações explícitas nos textos e com palavras que já constam das próprias perguntas. Vejamos estes três exemplos:

As primeiras questões são direcionadas para o “Poema de sete faces” e tanto o M3, como o M7 apresentam esta pergunta: “O gauchismo do eu lírico é anunciado por um ‘anjo torto’. Os anjos são comuns nas histórias religiosas, como o anjo Gabriel, que aparece a José e ordena a ele que fuja de Jerusalém com o menino Jesus. O que diferencia os anjos das histórias religiosas do anjo do poema?”. Consideramos que esta pergunta é redutora, porque basta o aluno olhar para o enunciado, depois para o poema e de imediato encontra a resposta: o anjo do poema é torto e vive na sombra. Como sabemos, os anjos das histórias religiosas são bons e vivem num paraíso (céu).

---

“O poema expressa um momento de total colapso das relações do eu lírico com o mundo. De que modo esse colapso se dá?”; iii) “O que o eu lírico tenta capturar?” iv) “Por que o eu lírico se coloca como um ‘enterrado vivo’?”.

A outra questão, sobre esse mesmo poema, é apresentada pelo M6: “Observe a estrutura do poema com uso de versos livres. Em cada estrofe, o eu poético recupera a experiência de mundo, revelando diferentes faces da vida. Identifique cada uma delas”. Neste caso, o enunciado contém uma afirmação e uma explicação acerca das faces de uma vida, bastando ao aluno identificá-las (o nascimento, o despertar dos sentimentos, o conflito entre razão e emoção, o momento de solidão e sofrimento, a religiosidade, a maturidade e a consciência, o desfecho do romântico que está longe da realidade), já que, o aspecto estrutural do poema (em versos livres) e os movimentos temáticos das estrofes (experiência do mundo e as faces da vida) estão declaradas no início da questão.

A terceira pergunta é sugerida pelo M7 em relação ao poema “Mundo grande”, aqui transcrita: “No ‘Poema de sete faces’, o eu lírico se mostrava distanciado do mundo exterior. Além disso, afirmava ‘Mundo mundo vasto mundo/ mais vasto é meu coração’. Com base na leitura do poema ‘Mundo grande’, comente: a) Que grau de importância o eu lírico atribui ao mundo agora? Indique um verso do poema que justifique sua resposta. b) Como o eu lírico se posiciona diante dos problemas do mundo?”. Este enunciado também faz alusão ao distanciamento do eu poético em relação ao mundo (visto num outro poema), ficando visível que no poema o eu lírico se refere ao mundo num plano prioritário e o considera mais importante do que a si mesmo. E olhando para o poema, encontram-se de imediato os versos que justificam esta resposta “Não, meu coração não é maior que o mundo” ou “Tu sabes como é grande o mundo”. No fim dessa questão, a resposta também é evidente, pois o poema anuncia que o eu poético se interessa por estes problemas do mundo e deseja cooperar na sua solução.

Como vimos, a estruturação destes enunciados restringe assim os preciosos momentos de procura e análise dos discentes, trabalho necessário para exercitar e desenvolver as suas capacidades inferenciais a favor de uma leitura mais atenta do texto.

Admitimos que este modelo de inferência, denominado por Giasson (1993) como inferência lógica, na medida em que se baseia na extração de informações explicitadas no texto, é o processo mais simples de identificação e que menos esforço cognitivo exige dos alunos. Por isso, não se deve abusar desse tipo de questionamento, que não desenvolve qualquer esforço por parte do aluno. Por meio destes enunciados, os alunos não alcançam patamares mais exigentes no processo de compreensão e interpretação textual. Para alargar o estudo dos textos de Drummond nos manuais escolares, torna-se necessário acrescentar ou reformular alguns dos enunciados, para que estes favoreçam o desenvolvimento das demais inferências (competências necessárias a leituras exigentes), aspecto importante quando se pensa na formação dos alunos-leitores com capacidades reflexivas (Giasson, 1993, e Coste, 1997).

A título de exemplo, reformularemos alguns enunciados para mostrar como é possível alterar a perspectiva do questionamento, tornando mais alargado o trabalho da leitura. Ora vejamos as questões dos M3 e M7 acerca do “Poema de sete faces”: “Releia a 2ª estrofe. Nela o mundo exterior é descrito pela ótica do eu lírico. (Neste enunciado o M7 acrescenta, “Analise:”), a) O eu lírico participa diretamente do mundo que descreve? b) O que parece interessar mais às pessoas que fazem parte do mundo exterior?”. No primeiro enunciado afirmativo, poderíamos alterar o questionamento simplista, eliminando a partícula “nela” e o segmento “é descrito pela”, acrescentando a expressão interrogativa “como está?”, produzindo, então, as seguintes alterações: “Nesta estrofe, como está descrito o mundo exterior na ótica do eu lírico?”.

Em relação ao primeiro enunciado interrogativo (na alínea “a”), podemos acrescentar uma pergunta, para que a construção das inferências sobre a temática do texto poético esteja mais presente no trabalho de interpretação: “Quais os versos que confirmam este fato?”. A não ser assim, a resposta do aluno poderia limitar-se a um simples “não”, ou seja, “o poeta não participa do mundo que descreve”.

Depois de mostrar que o poeta não participa do mundo que descreve e depois de assinalar os versos onde tal ideia se encontra presente, faz todo o sentido a questão enunciada na alínea “b”, a qual se revela bastante pertinente.

Em síntese, as nossas sugestões vão no sentido de contrariar enunciados que se limitam a apresentar explicitamente informação que se pretende que o aluno identifique, implicando assim um maior dinamismo na análise do poema.

Outro exemplo consiste em procedermos a uma alteração, eliminando uma pergunta e propondo uma alternativa. Assim, voltando ao poema “Resíduo”, no M9, faríamos a pergunta: Qual o sentido do verso “partido em mil esperanças”, mediante o desejo do eu lírico em recuperar um pouco de tudo?, que substituiria a questão “O que o eu lírico tenta capturar?”, cujo desfasamento ficou acima comentado. Agregando este enunciado, os alunos teriam um momento para refletir acerca da condição do sujeito lírico, aspecto relacionado com a temática do texto poético e seriam estimulados a reler mais uma vez o poema e a construir inferências de modo mais alargado.

Detenhamo-nos, agora, na análise das questões que abordam a “**componente retórica**” dos poemas de Drummond. Nos manuais, estas perguntas são raras e, na maioria das vezes, redutoras. Vejamos como se encontram estruturadas as perguntas que contemplam esta dimensão dos poemas.

O M2 sugere três questões acerca do poema “Toada do amor”, através de uma comparação com procedimentos retórico-estilísticos do poema “Soneto de separação”, de

Vinicius de Moraes. Observemos estes enunciados: i) “Quanto ao texto 2, que características permitem classificá-lo como um poema moderno, do ponto de vista formal?”; ii) “(...) Sobre o texto 2, cujo ritmo se aproxima de uma toada (moda de viola), responda: a) Que elementos de musicalidade nele estão presentes?”; iii) “Tendo em vista sua resposta à questão 5, explique por que o tom do texto 2 é mais leve que o do texto 1. Utilize a última estrofe do texto 2 para justificar sua resposta”.

Antes de passar à análise, propriamente dita, citemos, ainda do mesmo manual, uma outra questão sobre o poema “Nosso tempo”: “Que traços formais da poesia de Drummond estão presentes nesse fragmento?”.

Passando agora ao estudo dessas três questões, verificamos que a finalidade do exercício proposto se limita à indicação dos elementos retóricos nos poemas, como vimos anteriormente. São considerados aspectos pertinentes como a métrica, o ritmo, a estrutura do soneto e de um poema moderno, de sabor popular. É certo que tal capacidade de identificação implica a mobilização de conhecimentos por parte dos alunos, mas, ainda assim, é necessário, a nosso ver, ir um pouco mais longe. As perguntas não propiciam um cruzamento entre a observação destas componentes retóricas e a observação das suas funções no seio do poema. Nesse caso, seria possível a formulação de outras perguntas, como por exemplo: Qual a função de tais traços na estética do poema? O que os mesmos valorizam? ou, em alternativa, Que sentidos do poema os mesmos valorizam?.

Os M6 e M9 sugerem perguntas nas fichas de leitura relativamente ao poema “José”, que iremos apresentar pelo fato de contemplarem a dimensão retórica. No caso do M6, temos um enunciado afirmativo, seguido de uma pergunta: “Observe como o eu poético emprega o refrão: no início, no meio e no fim das estrofes com inversões e modificações. a) Que função tem o refrão ao longo do poema?”.

Nesse caso, o que simplifica o trabalho cognitivo do aluno é a declaração da existência e da localização no poema do refrão, aspecto que poderia ser alvo de uma pergunta que levasse o aluno a encontrar, de maneira dinâmica, esse mesmo conteúdo. Sublinhamos a pertinência da pergunta da alínea (“a”).

No M9, verificam-se duas questões, assim formuladas: “O poema apresenta um tom de encurralamento, pontuado pelas expressões: ‘E agora, José?’, ‘E agora você?’ Há um momento em que essa tensão chega ao máximo. Qual é o recurso formal que o poeta usa para obter esse efeito?” e “A quinta estrofe é melodiosa e tem um ritmo bem determinado. Qual é esse ritmo?”.

Nas duas questões, de acordo com o que se tem vindo a repetir nos manuais, há sempre um enunciado afirmativo, que, na nossa opinião, mais do que direcionar o aluno para fazer a

interpretação do texto, declara o conteúdo da interpretação, solicitando-lhe apenas a identificação de algum processo: identificar qual o recurso estilístico e o tipo de ritmo. Sem dúvida que consideramos importante que o aluno conheça os recursos estilísticos. Nesse sentido, o que está em causa é levar os alunos a descobrir o movimento dos recursos no interior do poema, embora admitamos que estes dois manuais reduzem muito o processo inferencial no âmbito da identificação dos elementos retóricos.

Incidindo igualmente numa questão que abrange este aspecto, o M5 inclui uma pergunta sobre o poema “Morte do leiteiro”: “Poderíamos afirmar que a poesia se aproxima de uma crónica? Justifique.”

Em comparação com os outros manuais, este sugere uma maior reflexão dos alunos na construção das inferências, pois esta pergunta está estruturada com duas finalidades: uma para identificação da aproximação do poema ao género textual da crónica e outra para a justificação da resposta. Acreditamos, assim, que esta pergunta encerra as características de enunciados que cruzam saberes, já que, na primeira pergunta, o aluno produz uma inferência lógica e, na segunda, uma inferência pragmática, a qual, segundo Giasson (1993), exige dos alunos um maior esforço. Note-se que o enunciado sugere a presença do discurso da crónica no poema, mas não declara a sua existência, de modo taxativo, deixando ao aluno apenas o trabalho de verificar no texto as características daquela.

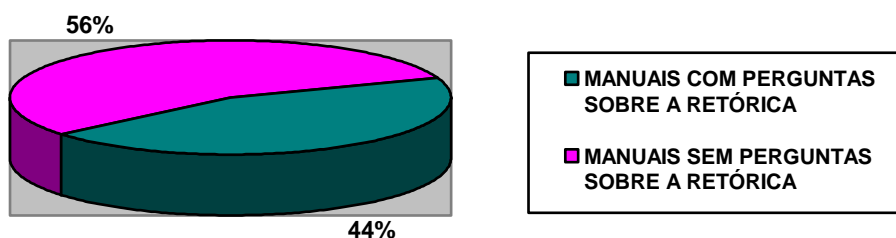
Em resumo, as questões respeitantes ao primeiro bloco de manuais, acima comentadas (M2, M6 e M9), no que se refere à componente retórica, estão estruturadas com a semântica do verbo “identificar” ou com pronomes interrogativos “que” ou “qual”, que remetem para a mesma finalidade de identificação. Este tipo de pergunta limita o estudo dessa “componente”, reduzindo a atividade de ensino-aprendizagem a uma tarefa de simples declaração e verificação de saberes teóricos.

Num único manual (M5), constatamos a junção enunciativa das estratégias de “identificar” e “justificar”, sugerindo a possibilidade de um trabalho de olhar o texto poético, identificar as ocorrências e cruzar os saberes teóricos. Deste modo, os elementos compostos do texto poético ficam mais evidentes para o aluno.

Como temos vindo a demonstrar, consideramos que, no primeiro caso, os manuais restringem este trabalho de produção de inferências e desenvolvimento das capacidades do leitor. No segundo caso, a junção num mesmo enunciado da dimensão interrogativa e da justificação permite uma maior reflexão para a construção inferencial (Giasson, 1993 e Coste, 1997).

Vejamos os resultados percentuais entre os manuais que contemplam questões que incidem sobre o aspecto retórico dos poemas.

### GRÁFICO PERCENTUAL DOS MANUAIS COM ENUNCIADOS SOBRE A RETÓRICA DOS TEXTOS POÉTICOS



Em conclusão, queremos salientar o caráter simplificado das perguntas sobre a componente retórica nos manuais em estudo. Verificamos uma situação ainda mais grave, no fato de cinco manuais (M1, M3, M4, M7 e M8) simplesmente excluírem essa importante componente do texto literário.

Vamos proceder, agora, à análise da **dimensão linguística** que integra a abordagem da poesia de Drummond nos manuais do nosso *corpus*. Observámos nos manuais questões que contemplam a “**componente língua**” e que surgem configuradas, de acordo com Dionísio (2000) pelo “**enquadrador textual interrogativo**”. No entanto, notamos que os enunciados de algumas atividades encerram as mesmas limitações já apontadas na abordagem da dimensão retórica.

Assim, o conjunto de atividades é composto por um maior leque de perguntas que solicitam a identificação de elementos linguísticos e poucos enunciados incidindo no cruzamento dos saberes, isto é, que favorecem uma articulação entre a identificação de aspectos de natureza gramatical e uma exploração de aspectos da componente de língua, entre os quais, as figuras de linguagem, os registos de língua (desde registos normativos aos usos mais coloquiais, sem esquecer as infrações que a poesia permite), ou seja, efetivamente poucas são as questões que contribuem para a produção de “inferências pragmáticas” e para a articulação de saberes. Vejamos estas ocorrências nos manuais (os enunciados encontram-se transcritos nas notas de rodapé).

O M2 sugere duas perguntas sobre esta temática nas seguintes fichas de leitura: i) sobre o poema “Balada do amor através das idades”, com vista a uma abordagem dos tempos verbais; ii) acerca do poema “Toada do amor”, para a identificação das diferenças de linguagem neste texto<sup>95</sup>.

<sup>95</sup> As questões do M2 são: i) uma sobre o poema “Balada de amor através das idades”, “O poema inicia-se no presente do indicativo – ‘Eu te gosto, você me gosta’ – para nos remeter em seguida, aos ‘tempos imemoráveis’, com os pretéritos imperfeito e perfeito simples. O autor volta, na última estrofe, ao presente. Verifique o emprego de

O M3 sugere três questões na sua única ficha de leitura referente ao “Poema de sete faces”, com vista às seguintes atividades: i) identificação das diferenças linguísticas presentes na 4.<sup>a</sup> estrofe; ii) identificação e justificação do jogo de palavras utilizado pelo poeta na 6.<sup>a</sup> estrofe; iii) identificação, na última estrofe, do sujeito interlocutor e justificação da intenção do poeta considerando a linguagem utilizada<sup>96</sup>.

No M4, é sugerida uma pergunta relacionada com o poema “Papai Noel às avessas”, para identificar a proveniência da força expressiva do poema, apesar de estar escrito numa linguagem do quotidiano<sup>97</sup>.

Este tipo de questões é sugerido também no M5 em duas fichas de leitura: i) sobre o poema “A noite dissolve os homens”, com duas perguntas: a primeira, para identificar termos cognatos e explicar a sua expressividade, a segunda, visando identificar a diferença da postura do falante no início e no fim do poema; ii) sobre o poema “Morte do leiteiro”, com uma questão para explicar a oposição entre duas expressões do poema<sup>98</sup>.

Em quatro fichas de leitura, o M6 elenca diversos tipos de questões: i) sobre o poema “Confidência do itabirano”, sugere duas perguntas: a) para, de acordo com o título, identificar no poema os elementos da confissão; b) identificar o sentido das antíteses; ii) com o poema “José”, inclui três perguntas: a) para a identificação do recurso linguístico utilizado pelo poeta para se referir à humanidade; b) detetar e explicar qual o padrão linguístico recuperado através da anáfora; c) justificar por que razão o verso “E agora José?” entra para a linguagem quotidiana; iii) no que concerne ao poema “Também já fui brasileiro”, inclui duas questões: a) explicar o título do poema tendo em conta os elementos gramaticais (marcador de inclusão, advérbio e verbo); b) identificar as vozes em confronto na última estrofe; iv) na ficha respeitante ao poema

---

cada tempo verbal e justifique a escolha do autor.”; ii) outra sobre o poema “Toada do amor”, “Além das diferenças rítmicas, que outra diferença de linguagem o texto apresenta em relação ao soneto?”.

<sup>96</sup> No M3, as perguntas são: i) “Na 4.<sup>a</sup> estrofe, é descrito o ‘homem atrás dos óculos e do bigode’. a) É possível afirmar que ele é ‘gauche’? Por quê? b) Que diferença há em dizer que o homem ‘usa óculos e bigode’ e está ‘atrás dos óculos e do bigode’?”; ii) “A 6.<sup>a</sup> estrofe apresenta um jogo de palavras. O ‘gauche’ supõe a possibilidade de chamar-se Raimundo (um nome que contém a palavra ‘mundo’); no entanto, afirma, tal fato levaria apenas a uma rima, não a uma solução. a) O fato de mundo estar contido no nome ‘Raimundo’ permitiria que o eu lírico estivesse devidamente enquadrado no mundo exterior? Que verso justifica sua resposta? b) No verso ‘Mundo mundo vasto mundo,/ mais vasto é meu coração’, pode-se supor um sentimento de superioridade por parte do eu lírico? Justifique.” iii) “Na última estrofe, é introduzido um interlocutor, até então ausente, identificado pelo pronome ‘te’. a) Levante hipótese: quem poderia ser esse interlocutor? b) De acordo com essa estrofe, o conhaque e a atmosfera noturna deixaram o eu lírico comovido. É como se todo o poema fosse fruto de bebedeira, não fosse coisa séria. Na sua opinião, o eu lírico estaria falando a sério ou blefando? Por quê?”.

<sup>97</sup> A pergunta do M4 é: “Note, em seguida, que o poema é, aparentemente, singelo e banal (relato de um evento anónimo em linguagem do cotidiano). De onde vem, então, sua força expressiva?”

<sup>98</sup> No M5, as questões sugeridas são: duas sobre “A noite dissolve os homens” i) “Termos cognatos são vocábulos que têm a mesma raiz. Destaque um verso centrado em termos cognatos e explique sua expressividade.”; ii) “Qual a principal diferença na postura do falante, ao compararmos os quatro primeiros versos com os quatro últimos?”; e outra sobre “Morte do leiteiro”: “O poeta faz uma oposição entre a ‘noite’ e a ‘aurora’. Na realidade, o que significam esses dois termos no contexto da poesia?”.

“Hino nacional”, propõem-se duas questões: a) identificar a figura de linguagem (no caso, vários oxímoros) e explicar as oposições em jogo; b) Identificar as diferenças semânticas entre o termo “nacional” no texto do hino do Brasil e no poema<sup>99</sup>.

Como já foi referido anteriormente, a primeira ficha de leitura do M7 é idêntica à do M3 (acima descrita). No entanto, na segunda ficha deste manual sobre o poema “Mundo grande”, é sugerida uma questão para a identificação e justificação dos efeitos semânticos sugeridos em expressões relacionadas com o termo “ilhas”, no poema<sup>100</sup>.

O M8 sugere duas questões na ficha de leitura referente ao poema “Toada do amor”: i) incidindo na identificação e explicação da palavra que sugira o sentido mais profundo do poema; ii) justificar a infração do poeta no uso da vírgula no segundo verso<sup>101</sup>.

No M9, incluem-se duas perguntas em diferentes fichas de leitura, a saber: i) relativamente ao “Poema de sete faces”, identificar e justificar se há escapismos no poema; ii) sobre “O enterrado vivo”, indicar qual a relação do eu poético com os tempos verbais<sup>102</sup>.

Observemos o gráfico abaixo acerca da ocorrência de atividades que integram a componente de língua.

---

<sup>99</sup> No M6, as perguntas encontram-se em quatro fichas divididas por: i) sobre o poema “Confidência do itabirano”, a saber: “a) O título do poema é ‘Confidência do itabirano’. Que elementos do género confissão estão presentes? b) Identifique as antíteses empregadas pelo eu poético. Que sentido elas criam no poema?”; ii) sobre o poema “José”, a primeira questão é: a) “Que recurso linguístico o eu poético utiliza para incluir toda a humanidade no poema?” a segunda estrutura-se: b) “O estilo de José é uma marcha a ré em relação às características românticas. Uma das marcas pode ser identificada na repetição da mesma palavra em versos seguidos. Esse recurso linguístico é chamado de anáfora. a) Que padrão linguístico ele recupera com tantas repetições? b) Explique o sentido desse recurso.”; c) “Quando alguém quer dizer que está em busca de solução ou num beco sem saída, usa a expressão ‘E agora José?’. Por que o verso entra na linguagem corrente?”; iii) Na ficha do poema “Também já fui brasileiro” as duas questões são: a) “Explique o título do poema ‘Também já fui brasileiro’, considerando os elementos gramaticais usados: marcador de inclusão, advérbio e verbo.” b) “Na última estrofe, quais são as duas vozes em confronto?” iv) As perguntas sobre o poema “Hino nacional” são: a) “Os versos finais apresentam uma exigência: esquecer o Brasil. Para isso, o procedimento é de aproximar temas de significados contraditórios, o que caracteriza a figura de linguagem chamada oxímoro ou paradoxo. a) Identifique os oxímoros dessa estrofe. b) Explique as contradições postas no poema.” b) “O poema tem como título ‘hino nacional’. Que diferença há entre o ‘nacional’ do hino do Brasil e o ‘nacional’ do poema?”.

<sup>100</sup> Na segunda ficha de leitura do M7, conferimos o seguinte enunciado: “A propósito das duas últimas estrofes do poema, interprete: a) O eu lírico diz ter viajado por ‘ilhas sem problemas’, em seguida afirma que ‘ilhas perdem o homem’. O que simbolizam as ilhas, no contexto do poema? b) ‘Entretanto alguns se salvaram’, diz o eu no verso seguinte. Seria o eu lírico um desses casos de salvação? Justifique.”.

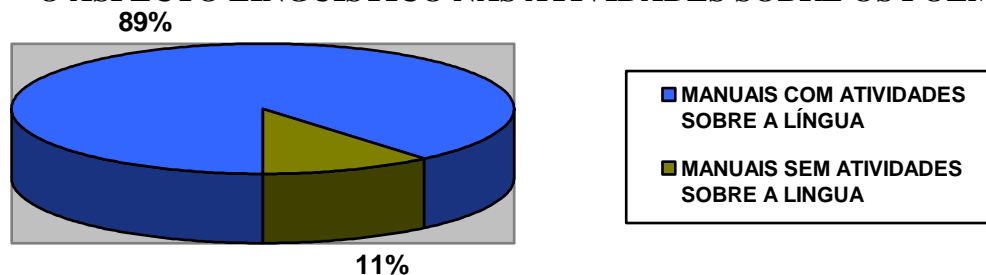
<sup>101</sup> No M8 seguem as seguintes perguntas: i) “O sentido mais profundo desse poema revela-se já de início no título e no primeiro verso. Que palavra resume esse sentido? Explique sua resposta.”; ii) “A gramática certamente exigiria vírgulas separando as palavras do segundo verso do poema. Por que o poeta infringiu essa regra?”;

<sup>102</sup> No M9, as duas questões são: i) sobre o “Poema de sete faces”, “Há escapismos no poema? Justifique.” ii) acerca do poema “O enterrado vivo”, “Qual a relação do eu lírico com o passado, o presente e o futuro?”



Gráfico I

**GRÁFICO PERCENTUAL DOS MANUAIS QUE ABORDAM O ASPECTO LINGÜÍSTICO NAS ATIVIDADES SOBRE OS POEMAS**



Apesar de as questões restringirem de alguma maneira o trabalho interpretativo sobre a componente língua, observa-se através da descrição dos enunciados e deste gráfico uma maior incidência de questões sobre a “componente língua” do que em relação à “componente retórica”. Constatamos também que este percentual de 11% diz respeito ao M1, que não sugere questões no âmbito deste “enquadrador textual interpretativo” relativamente aos aspectos linguísticos.

Consideramos que as alterações destas perguntas são, de alguma forma, fáceis de se realizarem, pois, a título de exemplo, basta, como já vimos anteriormente, substituir os enunciados de caráter afirmativo por enunciados interrogativos, para que estes ganhem uma maior abrangência inferencial, mobilizando assim o desenvolvimento das capacidades de leitura dos alunos. Observem-se alguns exemplos dessas possíveis alterações:

Na questão do M5, “O poeta faz uma oposição entre a ‘noite’ e a ‘aurora’. Na realidade, o que significam esses dois termos no contexto da poesia?”, bastaria uma reestruturação deste enunciado afirmativo num interrogativo, para que fosse ampliado o movimento interpretativo. Sugerimos que a alteração se processe do seguinte modo: Qual a oposição criada pelo poeta nos dois universos temporais? Qual o significado desses dois tempos no poema? Com esta nova estruturação, certamente o enunciado tornar-se mais produtivo no âmbito da produção de inferências e do trabalho interpretativo.

Outro exemplo consiste na alteração da pergunta do M6 que solicita simplesmente a identificação da figura de linguagem (oxímoro) e explicação do seu efeito semântico (criar uma oposição). Entretanto, o trabalho dos alunos fica limitado porque este enunciado não sugere nenhuma pesquisa ou aprofundamento no estudo deste recurso na poesia. Vejamos, então, como está configurada a pergunta e qual a proposta de alteração do enunciado. Nesse sentido, para a estruturação sugerida pelo manual, “Os versos finais apresentam uma exigência: esquecer o Brasil. Para isso, o procedimento é de aproximar temas de significados contraditórios, o que caracteriza a figura de linguagem chamada oxímoro ou paradoxo. a) Identifique os oxímoros dessa estrofe. b) Explique as contradições postas no poema”; a nossa sugestão de alteração é a

seguinte: i) Identifique qual a exigência proposta pelo eu lírico nos versos finais do poema; ii) Pesquise qual a figura de linguagem que aproxima temas de significados diametralmente opostos; iii) Verifique se o poeta utiliza este recurso no seu poema. Destaque-os; iv) Explique a presença ou ausência deste recurso no poema. Com estas modificações, os alunos seriam levados a pensar um pouco mais sobre o modo como os recursos de linguagem (a nível retórico-estilístico) participam da estrutura do poema, além de poderem produzir inferências pragmáticas e criativas.

Em resumo, os manuais abordam esta dimensão linguística nas fichas de leitura, porém não investem em perguntas ou em enunciados que fomentem a produção de inferência pragmática, no âmbito deste enquadrador textual interpretativo.

Para prosseguirmos a análise das fichas de leitura que incluem, segundo Dionísio (2000), enunciados acerca do “enquadrador textual interpretativo”, selecionámos algumas dimensões um tanto marginais no conjunto dos manuais do nosso *corpus*. Por isso, a nossa opção de apresentá-las neste momento reside no fato de esses tópicos se limitarem a um número restrito de manuais, já que as dimensões anteriormente apresentadas (temática, retórica e linguística) constituem componentes básicas nas fichas de leitura dos manuais.

Passaremos, então, ao estudo dessas questões que incidem em propostas de atividades sobre: i) as **imagens** produzidas pelos poemas no processo da leitura; ii) os diversos **tipos de leitura** possíveis a partir do texto poético; iii) os enunciados que sugerem **interpretações pessoais**; iv) as propostas pautadas em **debates ou discussões**.

Antes de analisarmos a força perlocutória das **imagens na poesia**, lembramos que nos estamos a referir aos efeitos imagéticos produzidos na mente do leitor no momento da leitura. Essas imagens são construídas pelas palavras estruturadas de forma peculiar pelo poeta, com a intenção de quase materializar ou substanciar os objetos, as circunstâncias da vida, os sons, as coisas, os sentimentos, as sensações, enfim, as mais diversas formações criativas que a poesia é capaz de produzir. Por outro lado, as imagens poéticas relacionam-se com a componente das “ideias” (dos temas poéticos) e com a componente retórico-estilística. Por razões de clareza no nosso estudo, abordamos estes aspectos de forma autónoma, na medida em que reconhecemos a sua interdependência.

Assim, vale a pena recordar que, sendo Drummond um poeta modernista, a sua poesia é extremamente marcada por uma visão imagética que o eu lírico capta da realidade. Por isso, consideramos pertinente o estudo didático-pedagógico das imagens na sua poesia, pois, através da sua experiência estética, através da leitura, o leitor consegue alcançar níveis interpretativos mais avançados e compreende que as imagens são representações visuais possíveis que se

realizam por meio das palavras, podendo ser mais ou menos abstratas. Nesse sentido, selecionamos dois exemplos que servem para ilustrar o tipo de imagens presentes na obra poética de Drummond. O primeiro construído pelas palavras destes versos: “Cerradas as portas,/ a luta prossegue/ nas ruas do sono” (“O lutador”). Analisando esta bela imagem, oferece-nos dizer que o poeta deseja recriar a figura de alguém durante o sono, no momento em que cerra os olhos e adormece, mas que prossegue na luta com as palavras através dos sonhos, significando com isso que o trabalho poético é um combate incessante com as palavras, que não tem interrupção, mesmo quando se dorme. O segundo exemplo está muito bem representado nos versos do poema “Apelo a meus dessemelhantes em favor da paz”, quando o eu lírico retrata a vida do poeta, comparando-a a um urso a ser caçado pelo homem. Esta imagem da caça é usada pelo poeta para aludir a uma situação que bem conhece, ou seja, quando os estudantes são levados a procurar os poetas com o intuito de que estes realizem conferências ou entrevistas na comunidade escolar, como dizem os versos do poeta: “Desistiu de nascer quando viu que o esperavam garotos de colégio de lápis em punho/ com professores na retaguarda comandando: Cacem o urso-polar,/ tragam-no vivo para fazer uma conferência”.

Centrando a nossa análise nos manuais, observa-se pouca incidência de questões relativamente a esta dimensão. Destacamos as ocorrências que descrevemos a seguir.

No M3, com uma pergunta na ficha de leitura do “Poema de sete faces”, a saber: “A 3ª estrofe surpreende com uma imagem insólita – ‘o bonde passa cheio de pernas’ –, e estabelece, ainda, uma oposição de ideias quanto à forma como o eu lírico vê as pernas. Levando em conta que ‘coração’ se relaciona com ‘emoção’ e ‘olhos’ com ‘razão’, dê uma interpretação coerente a essa contradição vivida pelo eu lírico”.

No verso “o bonde passa cheio de pernas”, o eu lírico cria uma imagem visual, onde percebemos através das palavras “bonde” e “pernas” a imagem quase que pintada deste bonde com muita gente, representando o espaço da cidade cheio de pessoas. Cremos que esta questão do manual é pertinente porque estimula o aluno a alcançar esta interpretação, percebendo que o poeta constrói a representação visual da vida urbana da cidade como um lugar repleto de contradições (econômicas, raciais, filosóficas, políticas, etc.) que o poeta capta e agrega no espaço do poema.

Em relação à parte final da pergunta, onde se pede para estabelecer relações entre emoção e razão, consideramos que o sujeito poético parece querer resistir aos desejos do mundo através da razão (metaforizada em “olhos”), contudo parece ser traído pela sua própria emoção (metaforizada em “coração”).

No M6, encontramos uma questão também acerca do “Poema de sete faces”, a saber: “Em duas estrofes, o eu poético enfatiza a gravidade da vida com imagens desconcertantes: ‘Vai, Carlos! Ser gauche na vida’, ‘Se eu me chamasse Raimundo seria uma rima, não uma solução’.

a) Que situações existenciais são recuperadas nesses versos? b) De que maneira o eu poético as trata?”.

Nesta pergunta, alude-se às imagens embaraçosas (tortas), criadas pelo poeta, que representam o peso da própria vida. Com esta pergunta, o aluno poderá refletir nestas imagens, delas depreendendo a postura do sujeito poético perante as dificuldades da vida (representadas pelo verso “Vai Carlos! Ser gauche na vida”, isto é, Vai Carlos, sê diferente, torto e desconcertante na vida!) e o difícil ofício de ser poeta (representado no verso “Se eu me chamasse Raimundo seria uma rima, não uma solução”). Estas imagens apresentam uma visão, que é ao mesmo tempo uma auto-avaliação, por parte do poeta, que se considera um ser desajeitado e frágil, tratando estes problemas com ironia, ao sabor do destino errante desse poeta modernista.

No M7, são sugeridas duas perguntas. A primeira é semelhante à que surge no M3, como vimos acima, e a segunda vem integrada na ficha de leitura do poema “Mundo grande”, a saber: “Quais os sentidos da imagem presente nos versos ‘de que o mundo, o grande mundo está crescendo todos os dias,/ entre o fogo e o amor’, de acordo com as ideias do poema?”.

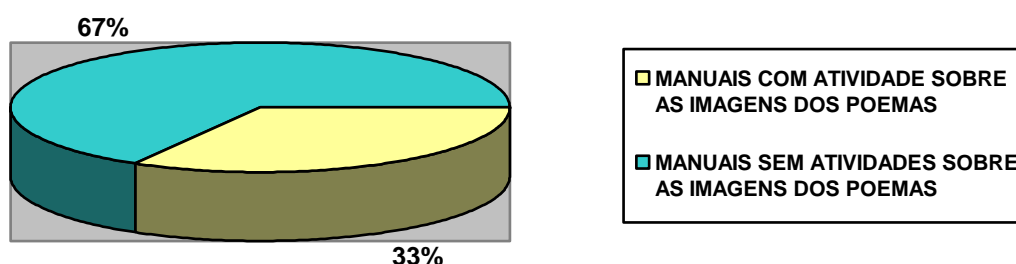
As imagens apresentadas nesses versos são de carácter visual, pois percebemos este movimento do crescer do mundo entre a dor e a alegria. Consideramos que este enunciado valoriza essa vertente visual das imagens criadas no poema, no qual os alunos são levados a pensar sobre esta representação imagética do mundo. A noção de crescimento de todos os dias é apresentada através de duas imagens, isto é, a imagem da guerra, sugerida pela palavra “fogo”, que ilustra o contexto histórico do poema (segunda guerra mundial) e pela imagem da concórdia e do viver bem, sugerida pela palavra “amor”. A mensagem de fundo que o poema sugere incide numa tentativa de melhoramento deste mundo através do “amor” pelas causas humanitárias.

Em suma, o estudo das imagens poéticas na poesia de Drummond descortina muitas nuances escolhidas pelo eu lírico na construção dos versos, como também leva o leitor a perceber os diversos temas, o contexto histórico e os recursos estilísticos da sua predileção. Por isso, valorizar o trabalho com as imagens, em contexto escolar, amplia a visão dos alunos ao interpretar os poemas, além de dinamizar o processo didático-pedagógico das aulas com o texto lírico, tornando-as interessantes e motivadoras.

Vejamos a percentagem dos manuais que propõem questões relacionadas com imagens dos textos poéticos:

Gráfico J

### GRÁFICO PERCENTUAL DOS ENUNCIADOS QUE CONTEMPLAM A DIMENSÃO IMAGÉTICA DOS POEMAS



No âmbito dos **tipos de leitura** sugeridos pelos manuais, observamos que as sugestões através de enunciados sobre os diversos tipos de leitura não são incluídas na maioria dos manuais, o que consideramos uma lacuna. Com efeito, somente o M6 sugere duas atividades relacionadas com o tipo de leitura. O primeiro enunciado diz respeito ao poema “Confidência do itabirano”: “Faça uma leitura silenciosa, procurando compreender o sentido do poema”. O segundo enunciado surge no final da abordagem da poesia de Drummond e orienta o trabalho em torno de uma apresentação oral dos poemas entretanto estudados pelo conjunto da turma: “Organizem uma leitura em voz alta dos poemas analisados. Leiam com entonação expressiva, fazendo pausas de acordo com a sintaxe e o sentido”.

Admitimos que esta lacuna dos manuais quanto às propostas sobre os diversos tipos de leitura (leitura silenciosa, leitura dramatizada, recitada ou em forma de jogral, etc.) revela uma falha no âmbito da prática oral da leitura, principalmente, quando este treino incide na leitura de poesia.

Assim, acreditamos que propiciar aos alunos exercícios de leitura dos textos poéticos permite habilitá-los na compreensão de diversos aspectos textuais, desde a estrutura textual, até aos efeitos imagéticos criados nos poemas, aos aspectos rítmicos e musicais, fônicos e sintáticos, sem esquecer outras dimensões, como a temática, a histórica e a retórica. Por isso mesmo entendemos que o texto poético, desde logo, não é um texto fácil de se ler e o processo de aperfeiçoamento só ocorre mediante a prática, como acontece com a maioria das atividades humanas, que exige o esforço do exercício constante.

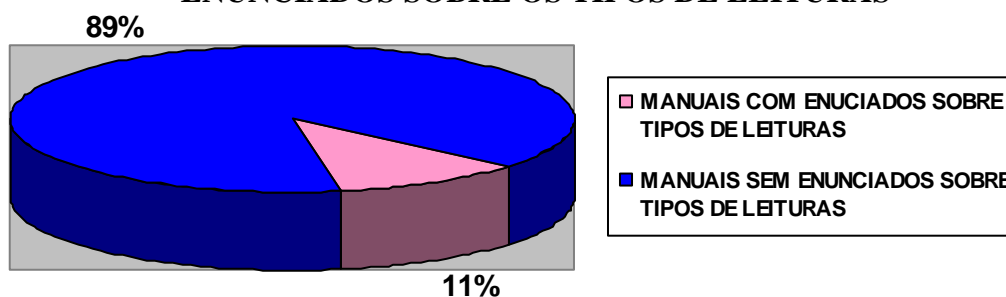
A partir desse exercício persistente de leitura, conseguimos entender o que Foucault (1994:37) afirma relativamente ao processo de leitura, visto que só se aprende a ler através da própria leitura: “aprende-se a ler lendo textos que não se sabe ler, mas de cuja leitura se tem necessidade. Lê-los é procurar as resposta às perguntas que nos fazemos, as quais supomos estarem respondidas de alguma forma nos textos”. Assim, compreendemos que esta prática de

leitura pode aplicar-se, em grande medida, ao texto poético. À primeira vista, não sabemos lê-los, mas, através do treino persistente, acabamos por ler fluentemente e por encontrar respostas para as inquietantes interrogações do nosso ser.

Outra dimensão importante que devemos considerar, relacionada com os contributos da leitura de poesia, consiste na possibilidade de o texto poético favorecer o desenvolvimento da competência para a leitura e para a escrita, como afirma Guedes (2002:162): “a poesia pode funcionar como pretexto e pré-texto para aperfeiçoar o ler e o escrever”, pois, apesar de o texto lírico ser constituído por uma linguagem subjetiva, rarefeita e “subversiva” (Reis, 1997), a sua leitura capacita o leitor para a fluência, tanto na leitura da poesia, como na de muitos outros textos.

Gráfico K

**GRÁFICO DE PERCENTAGENS DOS MANUAIS QUE SUGEREM ENUNCIADOS SOBRE OS TIPOS DE LEITURAS**



No aspecto das **interpretações pessoais**, verificamos a presença de enunciados que as enquadram num conjunto maior de manuais, comparativamente aos aspectos imagéticos e aos tipos de leituras. Vejamos as perguntas dos manuais.

O M2, na ficha de leitura do poema “Balada do amor através das idades”, coloca a seguinte questão: “Escreva uma interpretação do poema, tomando como ponto de partida a última estrofe e a expressão <herói da Paramount>”.

No âmbito didático, consideramos esta questão pertinente, no sentido em que leva o aluno a refletir sobre o poema. No entanto, a sugestão para a atividade de interpretação é muito vaga, já que o aluno pode responder muito resumidamente e não refletir de forma mais profunda sobre o texto. Por isso, poder-se-ia sugerir, primeiramente, uma pesquisa das palavras desconhecidas no poema e apresentadas em discussões orais, utilizando dicionários.

É fundamental que os discentes procurem o significado de palavras desconhecidas, mas, em certos casos, terá de ser o professor a descodificar o sentido de determinados referentes culturais e de outra natureza, como é o caso do termo Paramount, que era, na época de Drummond, a mais conhecida produtora americana de filmes. O desconhecimento da

significação deste termo impede os alunos de descobrir o recurso da metonímia utilizado pelo eu lírico, quando opõe o particular, isto é ser um herói de um filme, ao geral, em que se assume como o herói exclusivo da produtora.

O M5, por sua vez, sugere uma pergunta sobre o poema “Morte do leiteiro”: “Escreva um pequeno texto baseando-se nos seguintes versos: <Bala que mata gatuno/ também serve pra furtar/ a vida de nosso irmão>”.

Consideramos que este enunciado está bem formulado, na medida em que os alunos são orientados e motivados para construir um texto inspirados num verso muito sugestivo. Contudo, o que pode acrescentar-se nesta atividade, a título complementar, é uma discussão oral, seguida de uma troca de textos entre os alunos para serem corrigidos pelos colegas. Desse modo, pratica-se a avaliação entre pares, o que também é motivante para os alunos, desde que acompanhada pelo professor da turma. Se o professor não supervisionar o trabalho dos alunos, estes limitar-se-ão a uma atividade sem qualquer proveito em termos de aprendizagem.

No M6, é apresentado um enunciado numa pergunta sobre o poema “Hino nacional”, a que os alunos devem responder imaginando uma situação fictícia: “Como você, brasileiro responderia ao poeta?”.

Valorizamos esta pergunta pelo efeito criativo que pode despertar nos alunos, motivando-os a construir um outro texto fictício, embora em género de carta. Trata-se de uma atividade que promove o desenvolvimento da imaginação dos alunos e os leva certamente a produzirem “inferências criativas” (Giasson, 1993).

O M7 inclui, relativamente ao poema “Mundo grande”, a seguinte questão: “O poema é finalizado com o verso – ‘Ò vida futura! nós te criaremos’. De acordo com esse verso e com a última estrofe do texto, a quem cabe a tarefa de construir a ‘vida futura’? Indique uma palavra que justifique sua resposta”.

Apesar de esta pergunta encerrar um carácter interpretativo, o movimento inferencial é praticamente inexistente, pois os alunos não são questionados no sentido de refletirem um pouco mais sobre o poema. Assim, a solicitação de indicar uma palavra, claramente identificável no pronome pessoal “nós”, poderia ser alternada por: Escreva um pequeno texto que justifique a sua resposta. Desse modo, os estímulos interpretativos seriam alargados e, conseqüentemente, os alunos alcançariam níveis mais altos a nível da interpretação.

No M9, são sugeridos enunciados para uma interpretação pessoal nas quatro fichas de leitura – i) sobre o “Poema de sete faces”: “Por que os desejos turvam a tarde que poderia ser azul?” – Este enunciado aponta para uma atividade redutora pelo fato de os alunos poderem responder com uma palavra ou frase, ficando a questão resolvida. Para enriquecer a atividade,

poderia sugerir-se que, a partir da resposta à pergunta formulada no enunciado referido, se abrisse um debate sobre a visão do sujeito poético em relação ao mundo; ii) acerca dos poemas “José” e “O enterrado vivo”, é solicitada a mesma atividade através do seguinte enunciado “Comente a última estrofe do poema” (“José”) e “Explique o último verso” (“O enterrado vivo”). Consideramos este enunciado pobre e limitado por sugerir somente um comentário, quando poderia propor aos alunos uma interpretação pessoal relativamente a esta visão do eu lírico, nos dois poemas, como um ser abandonado ou alguém que está perdido na vida; iii) na ficha do poema “Resíduo”, inclui-se este enunciado: “Comente o título do poema”. A atividade proposta poderia ser alargada com uma sugestão para que os alunos procurassem num dicionário o significado da palavra “resíduo” e, depois, verificassem se o poeta constrói sentidos de acordo com o que é veiculado no dicionário. Por fim, poder-se-ia sugerir aos alunos que comentassem o título do poema. Apenas com a prática de atividades de análise e interpretação mais alargadas se estaria a promover o desenvolvimento nos alunos das suas capacidades de compreensão textual.

Neste aspecto da interpretação pessoal, verificamos, de um modo geral, que os manuais apresentam questões dessa ordem. Muito embora contemplem este aspecto, não sugerem atividades que exijam dos alunos um maior esforço de compreensão da mensagem produzida pelos poemas, nem de atividades de pesquisa do contexto histórico-literário que lhes faculte uma visão das motivações estéticas e históricas subjacentes à poesia de Drummond.

Porque, considerando que os alunos, nesta fase escolar, são muitas vezes sucintos nas suas respostas e conclusões sobre o pensamento que formulam acerca dos textos e das questões com eles relacionadas, é necessário que as perguntas de exercícios de leitura e interpretações pessoais sejam mais desafiadoras e exijam um maior esforço de raciocínio.

Desse modo, os alunos poderão prolongar o tempo de leitura dos poemas, familiarizando-se com os recursos líricos apresentados em cada texto poético, o que é fundamental para que possam, posteriormente, construir as suas interpretações de forma mais consistente.

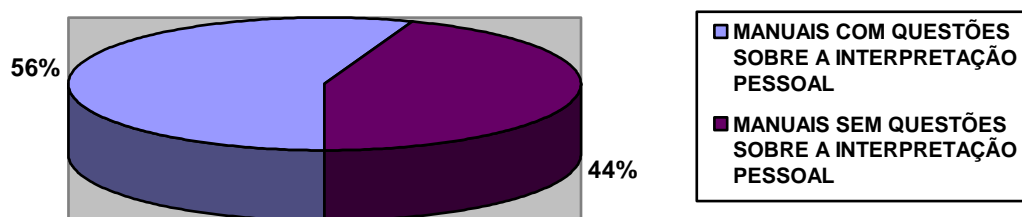
Além dessas limitações, observamos que o conjunto de manuais (M1, M3, M4 e M8) não sugere nenhuma questão acerca desta dimensão ao nível da interpretação pessoal, fato que denota o restrito trabalho dos referidos manuais, na medida em que não contemplam enunciados que possibilitem aos alunos exporem as suas visões interpretativas e aperfeiçoarem as suas habilidades de leitura e compreensão da poesia.

Vejamos as percentagens das interpretações pessoais nos manuais em análise:



Gráfico L

### GRÁFICO PERCENTUAL DOS MANUAIS COM QUESTÕES SOBRE A INTERPRETAÇÃO PESSOAL



Prosseguimos observando o espaço concedido pelos manuais aos **debates**, estratégia de leitura que permite, se bem orientada, uma discussão coletiva, seguida ou não de uma apresentação oral sistematizada. Verificamos uma grande restrição quanto às atividades que propõem momentos de debates e discussões a partir dos poemas de Drummond. Constatamos que os enunciados respeitantes a atividades desta natureza são incluídos apenas nos M4 e M6.

Assim, o M4 sugere este tipo de estratégia oral em dois momentos diferentes: i) com o poema “No meio de caminho”, de Drummond, e mais dois poemas de outros autores, a saber: “Canção do afogado” (José Paulo Paes) e “Convite a viagem” (Helena Kolody). Orienta esta atividade o seguinte enunciado: “Leia os textos e, depois em conjunto com o professor e os colegas, troque idéias sobre possíveis sentidos sugeridos pelas imagens que articulam cada texto.”; ii) com o poema “Eu, etiqueta” apresenta a seguinte sugestão: “Leia o poema e, depois, discuta coletivamente a perspectiva com que o texto nos apresenta frente a certas estratégias publicitárias”.

Estes dois enunciados são relevantes, na medida em que solicitam a leitura, seguida da troca de ideias entre os alunos. Creio que o espaço concedido ao debate é muito significativo, pois aprimora as habilidades dos alunos, principalmente no âmbito das capacidades de expor as ideias e argumentar com fundamento e desenvoltura.

O M6 inclui uma sugestão de apresentação oral e discussão, na primeira ficha de leitura, sobre o poema “Futebol” e as fotografias do Rio de Janeiro (já referidas), estruturada da seguinte forma: “Organize com seus colegas e o(a) professor(a) uma apresentação oral das respostas e a ampliação das discussões sobre o assunto da oficina: <Rio de Janeiro: marcos da cidadania brasileira>”.

Do mesmo modo que o manual anterior, acreditamos que este trabalho didático está estruturado de forma pertinente, como se depreende da indicação destas três atividades: i) leitura dos poemas; ii) análise das relações entre textos e imagens; iii) apresentação oral e discussão

sobre os assuntos pesquisados e analisados nos grupos. Estes três momentos de contato com o texto favorecem a dinâmica coletiva, envolvendo os alunos, numa interpretação dinâmica, sem perder o carácter lúdico.

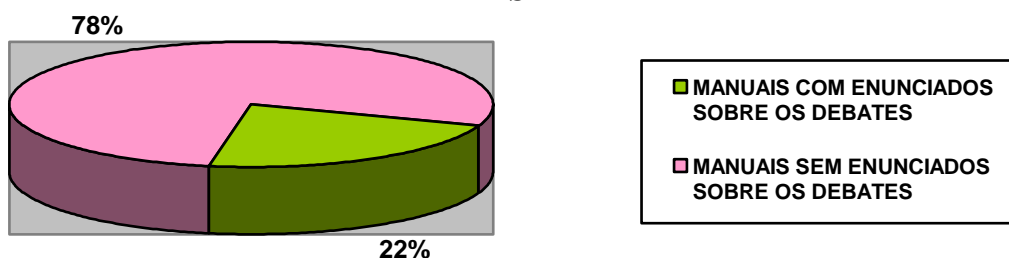
Neste sentido, consideramos que os manuais investem pouco no âmbito dos debates e outras atividades similares (mesa-redonda, apresentações orais ou pessoais), fato que indica uma restrição das propostas de atividades didáticas a propósito do estudo da poesia de Drummond. A conjugação entre compreensão de leitura e expressão oral, fundamental para a formação dos alunos-leitores está de certo modo excluída dos manuais em análise.

Este procedimento didático, fulcral no domínio da oralidade, é deveras fundamental em sala de aula, como afirma Amor (2006:76) – “a preocupação com o domínio da leitura e da escrita fez com que a escola, escudada nesse pressuposto, descursasse o oral, alienando aspectos fundamentais que se prendem, por exemplo, com a apropriação da materialidade fónica da palavra, com a captação plena de todo o seu potencial evocativo e significativo, com a atitude e a postura assumidas pelo falante, em suma, com as condições subjectivas do exercício da linguagem oral, cuja importância ultrapassa, em muito, o domínio desse modo de comunicação, projectando-se na formação integral do aluno.” Além disso, o trabalho discursivo, na vertente da oralidade, aprimora todos os mecanismos necessários para o debate, a argumentação, a defesa, a capacidade persuasiva e retórica, bem como alarga o léxico dos alunos, constituindo, por isso, um exercício importante nesta fase escolar de formação de leitores ativos.

Observemos no gráfico abaixo, as percentagens dos manuais que sugerem propostas de atividades centradas em debates:

*Gráfico M*

**GRÁFICO PERCENTUAL DOS MANUAIS COM ENUNCIADOS SOBRE OS DEBATES**



De forma sintética, podemos concluir que o “enquadrador textual interpretativo” que a nossa análise pôs em evidência, configurado pelas fichas de leitura dos manuais, apresenta algumas barreiras limitativas no processo do ensino da poesia. Com efeito, o trabalho discursivo proposto (de acordo com os enunciados elencados na análise de questões abrangidas por esse tipo de enquadrador dos textos) resume-se sobretudo em ler os poemas e preencher as fichas de

leitura sugeridas por esses livros didáticos. Porque, como vimos, estes manuais apresentam várias lacunas nas propostas das atividades relativamente ao processo interpretativo estabelecido para o estudo dos poemas de Drummond.

Passamos a contemplar o último tipo de “enquadrador textual” (Dionísio, 2000) – **a intertextualidade**. Como já vimos anteriormente, este diz respeito aos enunciados que abordam as diversas relações temáticas entre os textos. No conjunto de manuais em apreço e nas suas propostas de atividades sobre os poemas de Drummond, somente dois deles apresentam questões com este carácter intertextual.

Assim, no M2, na secção de atividades, são indicadas diversas questões do exame do ENEM. No conjunto de enunciados dessas provas sobre diversos autores e obras encontramos uma questão que incide sobre a intertextualidade entre o “Poema de sete faces” de Drummond e dois outros poemas: “Licença poética”, de Adélia Prado, e “Até o fim”, de Chico Buarque de Holanda. Trata-se de uma pergunta de resposta objetiva, na qual o aluno deverá identificar o motivo da intertextualidade entre estes dois poemas e o de Drummond<sup>103</sup>.

O outro manual, M6, sugere, no elenco de enunciados de provas do ENEM e de Exames de Vestibular, uma questão de natureza intertextual incidindo numa aproximação entre o poema “No meio do caminho”, de Drummond, e o poema “No meio do caminho tinha uma pedra”, de Marcelino Freire<sup>104</sup>.

Apesar de estas questões se limitarem a dois manuais, consideramos que são pertinentes por avaliarem o conhecimento dos alunos sobre fatores de intertextualidade entre o poeta Drummond e os de outros autores.

Nessa medida, verificamos que a dimensão de intertextualidade ainda não está suficientemente representada nas atividades de leitura dos manuais, ou seja, estes não incluem nenhuma proposta de trabalho abrangente, que leve os alunos a conhecerem diversas formas de leitura e respectivas inter-relações estético-literárias. Tal dimensão intertextual é inequivocamente fundamental, principalmente com este poeta que “imitou” ou fez referência a tantos poetas importantes (Camões, nos poemas: “Máquina do mundo”, “Elegia do Rei de Sião” e “O homem; as viagens”, Baudelaire, no poema: “Poema da necessidade”, Fernando Pessoa, nos

---

<sup>103</sup> A pergunta do M2 está estruturada da seguinte forma: “Quem não passou pela experiência de estar lendo um texto e defrontar-se com passagens já lidas em outros? Os textos conversam entre si em um diálogo constante. Esse fenómeno tem a denominação de intertextualidade. Leia os seguintes textos: (...) Adélia Prado e Chico Buarque estabelecem intertextualidade, em relação a Carlos Drummond de Andrade, por: a) reiteração de imagens. b) oposição de ideias. c) falta de criatividade. d) negação dos versos. e) ausência de recursos.”

<sup>104</sup> A questão do M6 apresenta-se do seguinte modo: “O texto II, em forma de homenagem, combina o nome do poeta Drummond com seu verso mais famoso. Marcelino Freire utiliza a linguagem de novas mídias na construção de um poema, simultaneamente, verbal e visual. Entre todos esses poemas estabelece-se uma relação de: a) plágio. b) desmistificação. c) reprodução. d) intertextualidade. e) usurpação.”

poemas: “Sonetinho do falso Fernando Pessoa” e “As identidades do poeta”, Érico Veríssimo, no poema: “A falta de Érico Veríssimo”, Clarice Lispector, no poema: “Visão de Clarice Lispector”, entre outros) e é “imitado”, ainda hoje, pelos poetas contemporâneos, pois existem inúmeras ligações de estilo, de temas e de formas entre a lírica drummondiana e outras poesias contemporâneas.

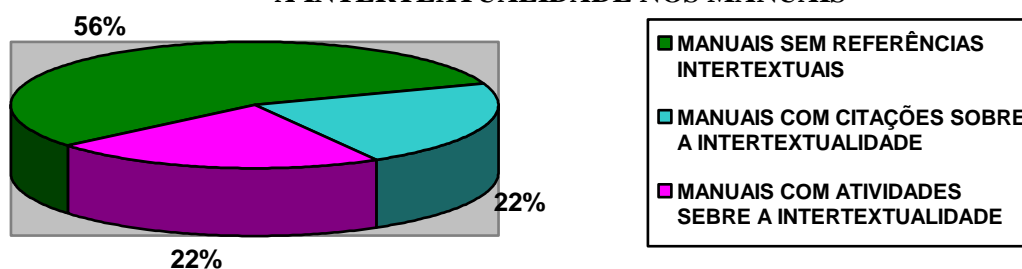
Observamos também que outros manuais não incluem perguntas respeitantes a essa dimensão intertextual, apresentando somente textos informativos que a consideram, como por exemplo, o M3 e o M7, nos quais a intertextualidade é referida através de um pequeno texto (nota informativa) explicando que o “Poema de sete faces” inspirou a criação de diversos textos e citando, a título de exemplo, o poema de Adélia Prado, “Licença poética”. No M6, também a título demonstrativo, apresenta-se um pequeno excerto da crónica “E agora José?”, do escritor José Saramago, intitulada pelos autores do manual “Drummond revisitado pelo escritor português José Saramago”. Contudo, não é ponderada nenhuma referência ou proposta de atividade sobre a intertextualidade entre estes textos. Assim, podemos concluir que a dimensão intertextual é apenas declarada, mas não objeto de qualquer atividade produtiva a ser realizada pelos alunos.

Quanto à relevância da intertextualidade para a compreensão dos textos, Vigner (1997:32) escreveu: “Afirma-se aqui a importância do fenómeno da intertextualidade como fator essencial da legibilidade do texto literário e, a nosso ver, de todos os outros textos. O texto já não é mais considerado só nas suas relações com um referente extratextual, mas primeiro na relação estabelecida com outros textos.”

Admitimos que as atividades de caráter intertextual proporcionam aos alunos bons trabalhos de pesquisa e de estudo sobre os textos poéticos. Percebemos que a falta de propostas de atividades intertextuais nos manuais que estamos a analisar constitui uma lacuna na formação dos leitores, principalmente, no âmbito de diálogos entre os textos poéticos drummondianos e de outros poetas da poesia moderna e contemporânea.

*Gráfico N*

#### GRÁFICO PERCENTUAL DAS ATIVIDADES SOBRE A INTERTEXTUALIDADE NOS MANUAIS



Em resumo, no conjunto das atividades propostas pelos manuais verificamos que somente os M2 e M6 (22%) incluem um enunciado abordando a intertextualidade entre a lírica drummondiana e outros textos, isto porque, nos M3 e M7 (22%), apenas se sugere a leitura de textos sobre este nível intertextual. Nos M1, M4, M5, M8 e M9 (56%), a situação é ainda mais crítica, uma vez que neles não é apresentada qualquer atividade relacionada com a dimensão intertextual, nem mesmo citações referentes a este aspecto.

Passamos, agora, a uma breve apresentação das atividades incluídas nos manuais em estudo, que incidem, tanto em **questões de provas de Vestibular**, para o acesso a cursos superiores, como em questões do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (como dissemos no início, estes exames são aplicados em todo o país)<sup>105</sup>. Estas propostas são formadas por blocos de perguntas contidas no final de cada capítulo ou no final dos manuais (presentes em alguns). Estas almejam contribuir na preparação dos alunos para estes exames que facultam o acesso à academia. Vejamos os manuais que utilizam este procedimento.

O M1 inclui, no final do capítulo que aborda a poesia modernista da primeira e segunda gerações, um conjunto de questões de escolha múltipla, extraídas de provas de Vestibular, com o título “Exercícios Complementares”. Nesse conjunto de perguntas, encontra-se um enunciado sobre o fragmento do poema “Procura de poesia”, para identificação de uma das temáticas mais constantes em Drummond.

O M2 sugere, no fim do livro, diversas perguntas de escolha múltipla que fizeram parte do ENEM. Este bloco de exercícios é intitulado “questões do ENEM” e inclui uma pergunta sobre a intertextualidade entre o “Poema de sete faces” e os poemas “Até o fim”, de Chico Buarque, e “Licença poética”, de Adélia Prado, para a identificação dos motivos que levaram estes autores a estabelecerem uma relação de diálogo com Drummond.

No final de cada capítulo, o M5 sugere, na rubrica “Praticando”, um conjunto de perguntas abertas e de escolha múltipla tanto do ENEM como de Vestibular. São indicadas 16 (dezassex) questões sobre a poesia de Drummond, a saber: 1) uma questão de escolha múltipla sobre o poema “Família”, relativamente aos temas; 2) uma pergunta objetiva do ENEM sobre o poema “Mundo grande” para identificação do recurso estilístico utilizado pelo poeta; 3) um enunciado de Vestibular dividido em duas questões de resposta aberta sobre o poema “Cidadezinha qualquer”, para identificar os aspectos da realidade e os valores representados; 4) uma pergunta de Vestibular, também de resposta aberta e dividida em duas alíneas, respeitante a

---

<sup>105</sup> Não analisaremos as questões dos exames de Vestibular e do ENEM porque o nosso objetivo restringe-se aos capítulos que apresentam a poesia de Drummond. No entanto, pelo fato de o nosso objeto de estudo incidir sobre a obra poética desse autor, não podíamos deixar de lado estes elementos.

um fragmento do poema “A flor e a náusea”, para identificar o que representa no poema o nascimento da flor e a relação do poema com o momento histórico da sua produção; 5) uma questão de Vestibular de múltipla escolha sobre um fragmento do “Poema de sete faces”, para identificar a temática; 6) uma pergunta de Vestibular, de resposta objetiva, para indicar um aspecto incorreto pontuado sobre a obra de Drummond; 7) um enunciado subdividido em nove questões de Vestibular sobre o poema “José” solicitando uma análise temática, que contemple uma articulação dos significados de cada uma das estrofes; 8) uma questão de prova de Vestibular, de resposta aberta, dividida em dois tópicos que orientam a solicitação de uma explicação temática de fragmentos de “Procura de poesia”.

No final de cada capítulo do M6, sugere-se um elenco de perguntas de Vestibular e do ENEM englobadas no título “Em Atividade”. Neste manual, são incluídas cinco questões sobre a obra poética de Drummond, a saber: i) duas questões, de tipo objetivo, sobre o “Poema de sete faces” e “Auto-retrato”, de Manuel Bandeira, para identificar o que ambos apresentam em comum e, ainda, para assinalar o recurso estilístico utilizado por Drummond ao repetir as palavras de Jesus Cristo; ii) uma pergunta de resposta aberta, de Exame de Vestibular, sobre o poema “Revelação do subúrbio” e o poema “Riquezas naturais”, de Oswald de Andrade, para uma análise quanto aos diferentes modos de sentir, pensar, viver e dizer das imagens do país; iii) duas questões objetivas de prova de Vestibular sobre o poema “No meio do caminho” e outros textos. A primeira pergunta solicita que o aluno identifique o aspecto mais surpreendente desse poema e o impacto causado na época da sua publicação. A segunda questão contempla a relação intertextual entre o poema “No meio do caminho” e o poema “No meio do caminho tinha uma pedra”, de Marcelino Freire.

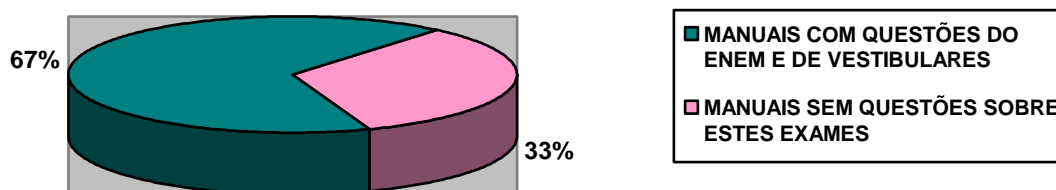
Verificamos tal procedimento também no caso do M7, pois, no final de cada capítulo, inclui-se um conjunto de questões de Exames de Vestibular. Neste manual, esta secção é intitulada “Em dia com o Vestibular”, na qual encontramos sete questões sobre a vida e obra do autor. No que se refere a algumas obras de poesia publicadas pelo autor são elencadas cinco perguntas: i) uma questão objetiva sobre o livro *Alguma poesia*, para identificar a temática principal; ii) três questões acerca do modernismo brasileiro e o livro *A Rosa do Povo*, solicitando a identificação de características de Drummond como poeta deste período e alguns temas específicos desse livro; iii) uma questão de Vestibular (de resposta aberta) sobre o poema “O enterrado vivo”, subdividida em enunciados que incidem sobre aspectos de análise diferenciados e que visam: a) identificar a relação de passado, presente e futuro e analisar como permanece a ideia de passado; b) correlacionar o sentido do título com a globalidade do poema; c) identificar a que período pertence o poema, justificando com características do próprio poema; iv) uma

questão de resposta aberta, de Exame de Vestibular, subdividida em dois enunciados sobre um fragmento do poema “Mãos dadas”: a) o primeiro enunciado orienta o aluno para a identificação do autor e do período literário em que se enquadra o poema; b) o segundo enunciado leva-o a explicar o que se entende por “mundo caduco”.

O M8 não apresenta perguntas de Vestibular elencadas no final dos capítulos ou no fim do livro, porém, apresenta algumas de natureza objetiva, bem como de tipo subjetivo, retiradas de Exames de Vestibular e integradas na ficha de leitura sobre o poema “José”. Estas questões já foram por nós contempladas, no decurso da análise sobre as propostas de atividades dos manuais. Observemos no gráfico a frequência destas perguntas de Vestibular nos manuais em estudo:

*Gráfico O*

**GRÁFICO DE PERCENTAGENS DAS QUESTÕES DO ENEM E DE EXAMES DE VESTIBULAR NOS MANUAIS**



Mediante a descrição das perguntas sugeridas pelos manuais e de acordo com o gráfico, percebemos que a maior parte destes livros investem na abordagem de questões sobre Exames de Vestibular e de provas do ENEM, na medida em que, do conjunto dos “nossos” manuais, apenas três não incluem perguntas desses exames nacionais.

Admitimos que estas sugestões podem ser úteis para os alunos que prestam estas provas, porém, o estudo da poesia de Drummond nestes manuais escolares fica reduzido à preparação imediatista dos alunos para os Exames de Vestibular, que têm como objetivo o ingresso na Universidade. Com este procedimento, o trabalho didático de desenvolvimento das capacidades do leitor visando uma preparação sólida para a leitura da poesia de Drummond fica posto de lado e não se concretiza, pelo menos, tendo em conta essas referências dos manuais, tão aproveitadas pelos professores, mesmo porque a grande maioria não dispõe de outros recursos didáticos.

Em suma, no conjunto destas propostas de atividades, percebe-se, ainda, na maioria dos manuais, que são raras ou mesmo inexistentes sugestões que contemplem outros tipos de trabalhos, tais como: ler ou recitar os poemas; debater sobre temáticas; apresentar (oralmente ou por escrito) os resultados de trabalhos em grupo ou de pesquisas individuais; pesquisar em

enciclopédias ou dicionários de literatura elementos sobre a vida e a obra de Drummond; analisar relações intertextuais entre a obra do poeta e outros textos; realizar jogos lúdicos que motivem os alunos a conhecerem ainda mais a lírica drummondiana (por exemplo, através de pequenas competições e jogos interativos). Acreditamos que, recorrendo a estas abordagens, os discentes seriam levados a refletir e a interpretar, de forma mais abrangente, os múltiplos aspectos da poesia drummondiana, assim adquirindo conhecimentos fundamentais e desenvolvendo competências. Por sua vez, o ensino da poesia de Drummond seria orientado numa linha de estreita relação entre os “saberes, competências e valores” (Mello, 2004), tão essenciais nessa fase da formação escolar.

#### **3.2.4. – Aspectos gráficos e ilustrações nos manuais**

No âmbito do grafismo e das ilustrações, procuraremos mostrar sumariamente como estes aspectos são configurados pelos manuais, apesar de estes não constituírem dimensões tão fundamentais para esta análise. No entanto, sabemos que quer a parte gráfica, quer a ilustrativa são responsáveis por representarem a estruturação material das propostas de estudo dos materiais didáticos, ou seja, por mobilizarem o interesse ou despertarem alguns saberes que ajudam neste estudo dos textos poéticos. Por isso, tivemos o cuidado de não excluí-los desta análise.

No **aspecto gráfico**, consideramos que a legibilidade da letra, o tamanho e as cores são fundamentais para uma leitura fluente, como também para a compreensão da mensagem. As pesquisas nos campos da psicologia e da linguística demonstraram que a leitura rápida (fluente) permite ao leitor reter melhor as informações que lê do que a leitura mais lenta, sobretudo pela limitação da chamada memória de curto prazo. Como afirma Festas (1998:154), “é fundamental que a decifração e a identificação das palavras estejam automatizadas e não ocupem a atenção necessária à compreensão”, por conseguinte, a apresentação gráfica dos textos dos manuais deve ser legível, já que a maioria dos estudos experimentais em legibilidade visual do texto tem utilizado o parâmetro da rapidez como importante critério de avaliação. Estes aspectos estão presentes também nos critérios de qualidade estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), levando em linha de conta a sua forma de apresentação. Como afirmam Gérard e Roegiers (1998:198), “a legibilidade de um manual escolar não tem apenas a ver com a maior ou menor facilidade linguística que os textos nele propostos ofereçam. A forma como esses textos são apresentados é igualmente importante para facilitar a sua acessibilidade”.

Observamos que os manuais em análise apresentam um aspecto gráfico diversificado, com variação do respectivo formato, assim como a quantidade de páginas nos capítulos sobre Drummond. No entanto, de um modo geral, quanto à paginação, os manuais apresentam imagens



(fotografias, ilustrações), caixas de texto, elementos que acompanham e aparecem normalmente dispostos ao lado dos textos, visando uma percepção global e imediata dos conteúdos. As folhas dos manuais são mantidas juntas (encadernadas) por diferentes processos, todos com o mesmo tamanho de 20,5 x 27,5 cm, variando somente a quantidade de páginas. Vejamos as particularidades desse aspecto gráfico em alguns manuais:

No aspecto das capas de abertura dos capítulos nos manuais, notamos que os M6, M7, e M9 são os únicos que adotam esta estruturação no início dos capítulos. Nas capas internas observamos pequenos textos introdutórios sobre as temáticas que serão trabalhadas, citações de autores importantes e ilustrações de artes daquele período.

Apesar de este aspecto da análise dos manuais que estamos a estudar constituir algo monótono, entendemos não prescindir de apresentar os dados que observamos.

Assim, quanto aos tipos de letra, observa-se que todos os manuais utilizam o estilo de letra (Times New Roman) com serrilha<sup>106</sup> ou (Helvetica) sem serrilha, sempre em tamanho 12, com algumas ressalvas nos títulos, paratextos ou citações em itálico, porém, as diversidades dos tipos de letra ocorrem nas variações dos textos (poemas e textos explicativos) que norteiam as escolhas dos autores de cada manual. Observemos estas variações do tipo de letra nos livros do nosso *corpus*:

Os M1, M3, M6 e M7 configuram os textos explicativos e as atividades com serrilha (Times) e todos os poemas apresentados sem serrilha (Helvetica).

Os M4 e M9 invertem a configuração em relação aos manuais anteriormente citados. Os textos explicativos e as atividades estão sem serrilha (Helvetica) e os poemas com serrilha (Times).

No entanto, alguns manuais apresentam-se de modo distinto, como, por exemplo, no caso do M2, em que, por um lado, poemas e textos explicativos são apresentados num tipo de letra com serrilha (Times) e, por outro lado, propostas de atividades são configuradas sem serrilha (Helvetica). No M5, todos os textos são formatados sem serrilha (Helvetica). Por sua vez, o M8 opta por letra com serrilha (Times) nos dois primeiros poemas destinados a atividades didáticas (enquadradas em fichas de leitura), nos textos explicativos e nas propostas de atividades; porém, nos poemas citados, utiliza um tipo de letra sem serrilha (Helvetica).

Verificamos também que, em todos estes manuais, os títulos surgem com serrilha (Helvetica), com variação de cor e tamanho.

---

<sup>106</sup> A serrilha é o traço horizontal ou vertical colocado na extremidade das letras.

Relativamente ao papel utilizado, os manuais adotam um papel suficientemente opaco que favoreça uma boa leitura, já que este tipo de papel não permite que palavras e sombras de outras páginas interfiram na nitidez do texto impresso.

Os manuais também variam as cores das tarjetas utilizadas entre os capítulos, dando assim um aspecto agradável a cada novo capítulo. Em alguns manuais (M2, M4, M5, M6 e M7) é recorrente um colorido de fundo nas caixas de texto, porém, as cores não dificultam a leitura. Os M1, M3, M8 e M9 limitam-se à utilização do fundo branco, com algumas cores nos títulos e nos elementos externos aos textos.

Em resumo, no âmbito gráfico, não constatámos, nos manuais do nosso *corpus*, nenhuma ocorrência que dificultasse o trabalho de leitura e compreensão dos textos a partir da apreciação da sua paginação. Na verdade, estes manuais respeitam as normas gráficas estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC).

Investiremos, seguidamente, na **análise das ilustrações**, de acordo com os *Quadros J(A)* e *J(B)* (cf. anexo-2), procurando verificar quais os objetivos da utilização das imagens escolhidas, bem como a pertinência da sua inclusão nas páginas dedicadas à poesia de Drummond.

No **campo da fotografia**, o M1 não apresenta nenhuma imagem fotográfica relacionada com Drummond; o M2 inclui três fotografias, sendo a primeira de um casal, junto ao poema “Balada de amor através das idades” (com uma clara função ilustrativa), a segunda do poeta enquanto jovem, integrada na sua apresentação biográfica, e, a terceira uma imagem da comemoração da rendição alemã, em 1945, para ilustrar o contexto histórico da época.

Nos M3 e M7, é incluída uma mesma fotografia, que nos recorda a imagem de Manuel Bandeira e Drummond, em 1955, na apresentação da obra do autor. Uma outra fotografia surge na continuação da exposição sobre a obra, com a fotografia da capa do disco “Antologia poética”, de 1979. Porém, o M7 acrescenta ainda outras fotografias, para ilustrar a parte de apresentação biográfica do poeta. Temos, primeiramente, uma colagem de fotografias alusivas à gravação desse mesmo disco e, de seguida, uma outra que mostra Drummond em Copacabana.

O M4 apresenta uma única forma de ilustrar a poesia de Drummond. Recorre a um programa informático, designado “Corel”, que funciona com aplicativos ilustrativos. A finalidade desses aplicativos é ilustrar as temáticas, como a seguir destacamos para os poemas: 1- “Papai Noel às avessas”, é utilizada uma imagem do Papai Noel; 2- “No meio do caminho”, é utilizada uma imagem que representa uma estrada campestre; 3- “O lutador”, é utilizada a silhueta de um homem lutando; 4- “Eu, etiqueta”, aparece uma imagem de uma loja de comércio, ilustrando um ato de compra.

No M5 são incluídas duas fotografias para apresentação do contexto histórico, uma do encontro nazista para comemorar os 50 anos de Hitler e outra da fila do pão na Rua Bowery, em Nova York, em 1920. Para ilustrar a biografia do poeta, é incluída uma fotografia representativa da sua maturidade, da autoria de Ricardo Chaves.

O M6 inclui um número relevante de fotografias, logo na primeira apresentação sobre “Futebol”, de Drummond, e “Cinepoema”, de Vinicius de Moraes. Temos cinco fotografias que documentam pontos turísticos do Rio de Janeiro: 1- Estádio do Maracanã, 2- Calçadão da Praia de Copacabana, 3- Morro do Corcovado, 4- Pão de Açúcar e 5- Sambódromo da Marquês de Sapucaí (conhecido espaço onde ocorre o tradicional desfile das escolas de samba, por ocasião do Carnaval do Rio de Janeiro). Após estas ilustrações, é sugerida uma atividade didática, em grupo, para que os alunos estabeleçam relações entre as imagens e os temas destes poemas, expliquem a relação etimológica dos nomes com aspectos sociais e culturais de cada ponto turístico e, ainda, identifiquem acontecimentos políticos, sociais e culturais a que cada espaço alude, uma vez, tão significativos em termos de memória cultural. Este manual ainda inclui outras imagens, apenas com um carácter ilustrativo, a saber: i) capa do livro *Drummond: primeira poesia, Coração Partido*, da autoria de Davi Arrigucci Júnior, editado pela Cosac & Naify, em 2002, acompanhada por uma citação; ii) uma fotografia de Itabira para emoldurar o poema “Confidência do itabirano”; iii) capa de *A bagagem do viajante*, de José Saramago, disposta ao lado de um trecho da crónica “E agora, José?”, alusiva ao poema “José”; iv) fotografia de Drummond em Copacabana e imagem da uma escultura do poeta colocada anos mais tarde num banco desta praia, que tornam viva a sua apresentação biográfica.

Os M8 e M9 apresentam apenas duas fotografias de Drummond, logo no início da apresentação da sua obra, também com a mesma função ilustrativa.

Os manuais só muito escassamente investem na exposição de **imagens de pintura**. Assim, os M3 e M7 incluem, logo no início do capítulo consagrado a Drummond, a imagem de um quadro de Ismael Nery, “Namorados”, datado de 1930.

No M8, são incluídas duas imagens de pinturas: uma primeira do célebre quadro “Guernica”, para evocar a Guerra Civil de Espanha, e uma segunda, do quadro “Café”, de Portinari (1935), ilustrativa de um importante ícone da cultura brasileira coeva. O mesmo manual utiliza ainda uma imagem de uma cerâmica popular da autoria do artesão que assina com o nome artístico Baé de Pernambuco.

O M9 inclui uma imagem do quadro “A presse dos mortos”, de Bronislaw Linke. Observamos ainda que estas fotografias não se associam a qualquer tipo de atividade que os alunos pudessem realizar.

No conjunto dos manuais, verifica-se um maior recurso **às ilustrações a partir de desenhos** do que de pinturas, à exceção dos M4 e M9, nos quais não foram incluídos quaisquer desenhos. Em todos os casos, esses desenhos surgem dissociados de qualquer atividade didática.

Neste âmbito, o M1 inclui uma caricatura do poeta por Cassio Lorenado, 1994, inserida junto da apresentação da obra drummondiana.

O M2 apresenta três desenhos: i) a imagem de um casal acompanhando o poema “Toada do amor”; ii) uma caricatura alusiva ao poema “José”; iii) um desenho de uma rosa gigante, que encima um conjunto de figuras humanas, ladeando o poema “A flor e a náusea”.

Nos M3 e M7, são incluídos dois desenhos: uma caricatura de Drummond, da autoria de Moura, disposta junto ao “Poema de sete faces”, e, ainda (mas apenas no M7), um desenho ilustrativo da obra *O amor natural*, concebido por Milton Dacosta, a título de “remate gráfico” da apresentação do poeta.

No M5, com o objectivo de ilustrar o contexto histórico, foi incluída uma reprodução do mapa de São Paulo, nos tempos da Revolução Constitucionalista de 1932, bem como o desenho da capa do livro *Marco Zero e a revolução melancólica*, de Osvaldo de Andrade.

O M6 inclui três desenhos: uma autocaricatura de Drummond disposta junto ao “Poema de sete faces”, reproduções de mapas do Brasil ao lado do poema “Também já fui brasileiro” e imagens de mãos desenhando sobre a superfície do mapa do Brasil, para ilustrar o poema “Hino nacional”.

No M8, são apresentados desenhos de artistas famosos: i) uma gravura do Museu Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro, da autoria de Oswaldo Goeldi, colocada próximo do poema “José”; ii) uma caricatura do poeta por Varga Guevara, datada de 1944; iii) a capa de um texto de cordel, da autoria de José Costa Leite, intitulado *Lapião fazendo o diabo chocar um ovo*, que serve para ilustrar uma faceta da cultura brasileira, de tradição popular e sertaneja; iv) um desenho de Tarcila do Amaral que ilustra o poema “Cidadezinha qualquer”.

Notamos que a finalidade do recurso das imagens nos manuais se prende apenas com a vertente da ilustração. Com efeito, as imagens conferem um aspecto agradável aos olhos ao longo da leitura, o que pode motivar os leitores mais jovens. Porém, estes importantes livros didáticos encerram falhas, na medida em que não sugerem qualquer atividade prática, que incidisse, por exemplo, em abordagens das relações entre textos e imagens. Tal tipo de exercício ocorre apenas no M6, com a solicitação de um trabalho em grupo, como referimos anteriormente.

Os manuais limitam muito as possibilidades do trabalho interpretativo, por parte dos alunos, entre texto e imagens, o que constitui, a nosso ver, uma grande lacuna. A partir das

imagens incluídas nestes livros, haveria a possibilidade de propor interessantes trabalhos de leitura, comparações e inter-relação entre textos poéticos compilados. É importante tirar partido da íntima relação entre textos e imagens, dada a complementaridade entre ambos.

Em suma, verificamos que os manuais escolares não apresentam estratégias oportunas de interpretação que associem os desenhos, as fotografias e as pinturas apresentadas nas sequências didáticas sobre a lírica de Drummond. Neste âmbito do trabalho didático-pedagógico, a relação da literatura com outras artes nos manuais que temos vindo a estudar é praticamente desconsiderada, pois não são dinamizadas, com pertinência e funcionalidade, atividades relacionadas com as ilustrações. Temos a sensação que as imagens são apresentadas como meras ilustrações que nada nos dizem em relação aos textos poéticos<sup>107</sup>.

Como sabemos, apesar da subjetividade dos textos líricos, estes são compostos por palavras carregadas de significado, pois que somente leitores com determinadas capacidades conseguem compreender. Contudo, nas imagens temos representações ainda mais subjetivas do que nos textos poéticos, o que dificulta ainda mais o seu real entendimento, por parte de quem as aprecia. Por isso, consideramos que os alunos, em contato com estes manuais, não conseguem encontrar, nem atingir uma compreensão dos tipos de relações entre essas formas plásticas e os textos poéticos. Denotamos uma grande lacuna no campo da formação literária dos estudantes do Ensino Médio, no que diz respeito à relação da poesia com outras formas de arte.

### 3.3. – Conclusões desta análise

Antes de avançarmos para a conclusão da nossa dissertação, parece-nos fazer sentido redigir algumas conclusões provisórias sobre esta longa parte do trabalho.

Ao analisarmos **o lugar de Drummond nos manuais escolares do Ensino Médio**, no Brasil, não esgotamos todas as possibilidades de análise. Trouxemos para este espaço de estudo algumas dimensões que nos pareceu pertinente abordar, com o auxílio de algumas teorias.

Selecionámos, como primeira dimensão, a **estruturação textual**, na qual consideramos que a maior parte dos textos apresentados são de tipo declarativo. Não existe uma mediação entre estes enunciados e os alunos, que são simplesmente receptores de informações. A finalidade primordial destes textos é, pois, a transmissão dos saberes.

Atendendo à segunda dimensão – o **enquadramento histórico-cultural** da poesia de Drummond, verificámos que os manuais analisados apresentam três modos de estruturação: i) a abordagem da poesia de Drummond com um grande destaque em aspectos de natureza histórico-

---

<sup>107</sup> Como aborda Fernando Guimarães (2003): “*Dir-se-ia que uma cultura visual se converteu numa cultura textual. Abre-se, assim, caminho para que no domínio da arte haja uma possibilidade de decifração ou leitura*” (p. 12).

literário; ii) a exclusão dessa contextualização; iii) o equilíbrio entre a abordagem histórico-literário e o estudo dos textos drummondianos. Nesse sentido, admitimos que este último grupo, através da ponderação de linhas de leitura dos textos poéticos, articuladamente com o contexto histórico-literário, é aquele que melhor se adequa aos objetivos do estudo da poesia de Drummond, no Ensino Médio.

Relativamente à terceira dimensão – **propostas de atividades e o desenvolvimento das competências** – dedicamos um maior espaço de análise, por considerá-la de grande relevância neste trabalho.

O processo de análise das atividades, permitiu-nos observar algumas lacunas nos enunciados propostos nas fichas de leitura e encaminhou-nos no sentido da construção de sugestões de alteração.

Admitimos que a primeira falha, na maioria dos manuais, recai sobre o recurso excessivo a **citações de poemas**, desconsiderando a necessária articulação com atividades didáticas. Deste modo, depreendemos que tais citações têm como única finalidade: a leitura informativa.

Como segunda lacuna, destacamos os inumeráveis enunciados que objetivam, nomeadamente, a **resposta parafraseada** dos alunos, pois limita-os à indicação ou transcrição de palavras e frases dos textos, em alguns casos, dos próprios enunciados. Consideramos que tal procedimento reduz o trabalho de descoberta por parte dos discentes, numa implícita desvalorização do esforço intelectual.

A terceira falha ocorre no **âmbito das interpretações**. Observamos que os enunciados das propostas de atividades são limitativos, uma vez que não propõem aos alunos a construção de inferências, através da análise e interpretação das componentes estéticas dos textos poéticos. Nessa medida, estas atividades não contribuem para o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos-leitores, dado os seus enunciados, na maioria das vezes, sugerirem a indicação de tópicos, em detrimento de uma interpretação devidamente orientada. Este fato levou-nos a construir propostas alternativas aos enunciados de certas perguntas.

Conforme fomos ressaltando no decorrer da nossa exposição a propósito das fichas de leitura por nós analisadas, encontrámos algumas questões didaticamente pertinentes e, por isso mesmo, produtivas para o exercício de abordagem pedagógica da poesia de Carlos Drummond de Andrade.

A última lacuna, no campo das atividades apresentadas pelos manuais, refere-se ao **aspecto intertextual**, sendo, quanto a nós, a mais grave. De fato, nestes livros didáticos, a dimensão intertextual, associada a orientações de leitura da poesia de Drummond, configura-se

como um aspecto sensivelmente marginalizado, uma vez que, nas fichas de leitura, são escassas as propostas de atividades neste domínio.

Os únicos enunciados que encontramos no que à intertextualidade se refere situam-se numa secção à parte, dedicada especialmente a perguntas extraídas de Exames de Vestibular e de provas do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Dada a importância que a componente intertextual assume na leitura do texto literário, e neste caso concreto, para o estudo da poesia do nosso poeta, não podemos deixar de lamentar que a mesma seja excluída do conjunto de atividades didáticas propostas em fichas de leitura.

Apresentamos, ainda, como última dimensão da nossa análise, os aspectos gráficos e as ilustrações. A brevidade da nossa exposição a este respeito justifica-se por admitirmos que tais aspectos não constituem uma dimensão fundamental no nosso estudo.

Verificámos, assim, que o nosso *corpus* de manuais não aposta numa profícua articulação entre textos e imagens (fotografias, pinturas e desenhos); dado que estas últimas apenas acompanham alguns textos.

Neste sentido, a exclusão de **atividades a partir das imagens** constitui um grave equívoco desses manuais, pois a mediação entre texto e imagem mobiliza o interesse e desperta os alunos para saberes que auxiliam no estudo do texto poético.

Em suma, após este estudo, poderíamos classificar este conjunto de manuais, mediante as suas finalidades, em três grupos. Os M1, M2, M3, M5, M7, M8 e M9, que excluem o trabalho com o texto poético e se prendem somente ao contexto histórico-literário, por conseguinte, limitando e empobrecendo o estudo da poesia de Drummond. O trabalho com os poemas nesses manuais é praticamente residual. O M4, que propõe linhas de leitura dos textos poéticos, mas desconsidera abordagens quanto ao contexto histórico-literário da sua produção. Finalmente, o M6, que tenta equilibrar o estudo da obra deste autor, considerando os textos e seus contextos de produção e inovando com atividades de mediação entre literatura e outras artes. Devido a esta tentativa de equilíbrio entre os textos e os contextos, consideramos que este manual é aquele que mais se aproxima de uma ajustada e produtiva abordagem da poesia do poeta de Itabira no Ensino Médio.

## CONCLUSÃO

Apesar da amplitude das possibilidades do nosso estudo, não tínhamos a pretensão de esgotá-las. Apresentamos, agora, à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, o que foi concretizado mediante o tempo, as condições específicas da investigação e a elaboração do nosso trabalho, agradecendo a esta instituição o ter permitido atingir o objetivo pretendido.

No final deste trabalho, constatamos algumas *pedras* que, nos manuais escolares que estudámos, bloqueiam os *caminhos* para um proveitoso entendimento da *lição das coisas* legadas por este poeta maior do modernismo brasileiro.

Estabelecendo, agora, a relação entre o produto final da investigação e os objetivos que inicialmente nos propúnhamos atingir, verificamos que não conseguimos alcançar, durante este trajeto, todas as finalidades almejadas. Glosando o poeta, *Lutar com palavras é seguramente a luta mais vã*.

Para o nosso estudo, foi importante refletir sobre questões metodológicas incidentes sobre o texto poético e o seu ensino, sobre a didáctica da leitura literária e, mais globalmente, sobre questões estruturais do ensino da literatura. Como ficou exposto na introdução, foi extremamente proveitoso conhecer as diversas contribuições teóricas e metodológicas nesta área. Observámos muitas e interessantes questões nos manuais escolares. No entanto, o espaço disponível nesta dissertação para a problematização de todas as questões que fomos anotando como importantes, ao longo do estudo sobre os modos de configuração da poesia de Drummond em manuais escolares, tornou-se limitado. Era necessário fazer a síntese dos aspectos mais relevantes que íamos encontrando no âmbito da recolha de dados. Por isso, a análise pormenorizada incidiu somente nas questões consideradas mais pertinentes.

À medida que íamos analisando dimensões do estudo da poesia de Drummond nos manuais do nosso *corpus*, fomos deixando anotadas algumas propostas para a leitura dos textos que neles se integram. Assim, respeitamos propostas que julgamos mais relevantes e, nos casos de propostas que nos pareciam limitativas, deixando entrever um estudo muito reduzido em termos didáticos, ousamos sugerir as respectivas reformulações, procedendo à alteração de alguns enunciados de questionários integrados em fichas de leitura.

De entre os aspectos, a nosso ver, mais problemáticos, sublinhamos alguns, em forma de conclusão. A apresentação de propostas sobre a intertextualidade entre a poesia de Drummond e outros textos poéticos, de autores seus contemporâneos ou não, constitui uma dimensão praticamente ausente nos manuais. Por isso, a análise sobre as possíveis relações de



intertextualidade na poesia de Drummond é um domínio que merecerá sempre ser objeto de estudos atualizados. Podem, também, desenvolver-se investigações no que se refere ao uso das imagens pelos manuais, bem como em outros livros que auxiliam didaticamente a leitura deste poeta em contexto escolar. Numa palavra, será sempre possível prosseguir e ponderar na construção de caminhos didáticos alternativos, para o estudo da poesia de Drummond, tendo em conta o uso que dela é feito na escola.

Nessa medida, a investigação que agora concluímos não configura um processo estanque na nossa caminhada como docente e pesquisadora, mas, sobretudo, um abrir e desbravar caminhos a percorrer, daqui por diante, com outra maturidade. Assim, acreditamos justificar-se uma análise da eficácia desses manuais em contexto escolar, no que se refere ao estudo da poesia brasileira (alargando o *corpus*), auscultando, dessa feita, o entendimento de professores e alunos.

Com a observação do *corpus, mal rompe(ia) a manhã*, descortinámos a relevância de algumas escolhas metodológicas para a realização do estudo da poesia de Drummond. Procedemos à análise do modo como estes manuais, do *Nosso tempo*, configuram a sua estruturação didática e, de que modo, as propostas de atividades contribuem para o estudo da poesia modernista.

Na verdade, tínhamos uma tarefa em mãos: analisar a poesia de Drummond em manuais escolares do Ensino Médio. Mas como proceder metodologicamente? A resposta foi nascendo dentro de nós. Uma voz dizia-nos: *Penetra surdamente no reino das palavras* dos manuais e *Chega mais perto e contempla as palavras* no conjunto dos seus enunciados e dos seus textos. No entanto, surgiam outras questões, por exemplo, como escolher um enquadramento teórico? E qual seria o mais adequado para este estudo?

Nesse sentido, no intuito de encontrar um caminho propício para a análise do trabalho escolar realizado com a poesia de Drummond através dos manuais escolares, perspectivámos o estudo da configuração da poesia de Carlos Drummond de Andrade em alguns manuais escolares, no Ensino Médio, no Brasil (publicados entre 2000-2007), a partir dos vetores que mais se adequavam ao nosso estudo, para que assim encontrássemos um caminho propício para a análise do trabalho escolar com a poesia de Drummond através dos manuais escolares: i) o vetor das componentes do texto literário, seguindo um estudo de José Augusto Bernardes; ii) o vetor das capacidades do leitor, com base num estudo de Daniel Coste; iii) o vetor dos enquadramentos discursivos nos manuais escolares, segundo um estudo de Maria de Lourdes da Trindade Dionísio.

Admitimos que estes estudos nos abriram horizontes de análise sobre a representação da poesia de Drummond nos manuais do *corpus*, na medida em que delimitaram o foco do nosso estudo, numa tentativa de inter-relacionar a forma como as componentes do texto poético aí se encontram configuradas, em articulação com as capacidades de leitura que as propostas didáticas pretendem desenvolver, e refletindo também sobre o modo como os enquadreadores discursivos cumprem a função de conjugar componentes literárias e capacidades de leitura. Através dessa tríade (componentes, capacidades e enquadreadores discursivos), tentamos interpretar os manuais procurando analisar pontos de equilíbrio/convergência entre as propostas de atividades, os modos de leitura e o desenvolvimento das capacidades dos alunos-leitores no Ensino Médio.

Os dados recolhidos na análise da abordagem da poesia de Drummond em manuais escolares permitiram-nos delimitar, com mais precisão, as finalidades dessa investigação que pretendíamos realizar e consolidar no nosso espírito os seus pressupostos teóricos e práticos.

O primeiro pressuposto consiste na ideia de que ler implica compreender e interpretar. A ilação mais importante que daí retiramos leva-nos a cimentar a crença de que os docentes de literatura devem pensar na leitura da poesia de Drummond numa perspectiva cognitiva, na medida em que existem muitas lacunas didáticas quando observamos as sugestões das fichas de leitura dos manuais analisados.

O segundo pressuposto prende-se com o entendimento de que ler implica um contato aprofundado com os textos. Ora, a análise que pudemos fazer sobre o modo como os manuais ensinam a ler Drummond, mostrou-nos que a abordagem da sua poesia, através desses livros didáticos, em algumas das dimensões que observámos, é algo redutora, quer no âmbito dos textos compilados, quer no âmbito das propostas de análise e interpretação. Observámos que os manuais limitam a extensão e a profundidade do estudo que os alunos realizam do poeta que canta o *Sentimento do mundo*.

Com efeito, ler Drummond, mesmo que seja em escolas do Ensino Médio ou simplesmente através de manuais (dado o contexto de pobreza social da maioria dos alunos, cujas famílias não têm hábitos ou condições financeiras de investir na aquisição de livros), pressupõe um tempo maior para a sua compreensão e para o prazer de o ler.

Sabendo que, muitas vezes em contexto escolar, os manuais configuram-se como o único recurso didático, quer para os alunos, quer para os professores, vale a pena continuar a estudá-los, analisando as suas possibilidades, mas também as suas deficiências, tanto o nível da profundidade de leitura que propiciam, como a nível de outros aspectos que estudámos no decurso desta dissertação. Por conseguinte, a reflexão sobre os manuais escolares não pode deixar de ser crítica.

O terceiro pressuposto que fecundou a nossa investigação é o de que o texto pode mudar de significado conforme o contexto social em que vivem os seus leitores. Leituras possíveis em certos contextos não o são em outros. Lemos de forma diferente de acordo com o momento, condições e situações. Este estudo (paralelamente a muitos outros que nos serviram de fundamento e exemplo) mostra como o leitor de muitas escolas do Ensino Médio no Brasil fica sujeito a um sistema de ensino em que as abordagens da poesia de Drummond são condicionadas por um conjunto de fatores normativos que têm a ver sobretudo com interesses económicos das editoras, para as quais é necessário condensar conteúdos literários num reduzido espaço de tempo (delimitado pelo processo de paginação), isto apenas para dar um exemplo das contenções que poderão impor-se à estruturação dos manuais, de acordo com a necessária obediência às regras do negócio dos livros escolares. Seria muito diferente se os alunos pudessem ler Drummond convivendo com os livros que o poeta escreveu. Mas a realidade brasileira dos nossos dias (por razões económicas e culturais) permite-nos afirmar que, na maioria das vezes, só se conhece Drummond na escola, através dos manuais.

Confrontando esses pressupostos com as práticas sugeridas pelos manuais, observámos que, no ensino da leitura através dos poemas drummondianos, o professor permite que os alunos descubram os significados da linguagem poética. Para que isso aconteça, em paralelo com o recurso aos manuais, o professor deve criar situações que levem os alunos a questionarem-se, a refletirem e a construir leituras aprofundadas. Assim, o professor poderá levá-los a pensar sobre o significado das mensagens contidas na poesia de Drummond, a pesquisar sobre os diferentes contextos de produção (estético, histórico, social), a explicar a estruturação retórico-estilística dos textos e a relacionar os sentidos dos poemas com a atualidade cultural. Nesse processo, os alunos ampliam o saber e tornam-se leitores literariamente competentes.

A partir destas observações, podemos encerrar esta parte mais teórica, afirmando que, para que a leitura ocorra, é necessário que se verifiquem um conjunto de ações: decifração de signos (invocando conhecimentos prévios), interação (leitor/texto), reflexão e compreensão, sempre com o recurso à capacidade imaginativa do leitor, que cria sentido a cada nova leitura. Compreendemos que este processo exige um árduo trabalho, tanto dos alunos, como dos professores, porém compensador, na medida em que percebemos que a leitura da poesia ensina formas diferentes de ver e “estar-no-mundo”. Nesse sentido, a leitura do poema drummondiano exige todo um processo de construção dinâmica da significação, tarefa que requer esforço do intelecto dos leitores (alunos/professores). Assim se configura, no nosso entendimento, o momento em que o poeta e o leitor se confrontam e se definem as respectivas condições de produção, ou seja, dá-se a quem de direito o papel de sujeito da leitura.

Por tudo o que pudemos apresentar neste trabalho, reiteramos o caráter redutor das propostas apresentadas pelos manuais para o estudo da poesia de Drummond, bem como o restrito universo de poemas compilados. Esta constatação não significa, de modo algum, que se possa prescindir do uso deste recurso didático nas escolas brasileiras, já que a esmagadora maioria das famílias não possui recursos financeiros que lhes permita o acesso a edições de obras literárias. Enfatizamos que os docentes, encarregados de executar as propostas didáticas presentes nos manuais escolares, são responsáveis por alterar, sempre que possível, aquelas questões que considerarem menos pertinentes do ponto de vista científico e didático, deste modo suprimindo eventuais lacunas dos manuais.

Nessa medida, o lugar de Drummond nos manuais escolares de Ensino Médio continuará a ser relevante, uma vez que este autor produziu uma obra poética tão rica em possibilidades de leitura e estudo, na escola, bem como na vida.

Como afirma Gilberto Mendonça Teles (2002), estudar a poesia de Carlos Drummond de Andrade é mesmo um grande “privilegio”. Ainda que seja pela via dos manuais escolares, o leitor que se coloca diante da lírica drummondiana pode transformá-la sendo por ela também transformado. Encerramos este estudo sobre a representação deste clássico da poesia brasileira em manuais escolares do Ensino Médio com versos do “Poema da necessidade”: *É preciso estudar volapuque,/ é preciso estar sempre bêbedo,/ é preciso ler Baudelaire,/ é preciso colher as flores/ de que cantam velhos autores.*

## BIBLIOGRAFIA

### REFERÊNCIAS CITADAS

- AMOR, Emília (2006), *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologia*, 6.<sup>a</sup> ed., Lisboa: Texto Editores.
- ANDRADE, Carlos Drummond de (1980), *Carlos Drummond de Andrade: Seleção de Textos, Notas, Estudo Biográfico, Histórico, Crítico e Exercícios por Rita de Cássia Barbosa*, São Paulo: Abril Educação.
- BASTOS, Glória (1997), *Didáctica do Texto Literário no Ensino Básico*, Lisboa: Universidade Aberta.
- BERNARDES, José Augusto Cardoso (2004), *Como Abordar: A Literatura no Ensino Secundário*, Porto: Areal.
- \_\_\_\_\_ (2002), “História Literária e Ensino da Literatura”, in *II Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*, Coimbra: ILLP – FLUC, pp. 15-39.
- \_\_\_\_\_ (2010), “Cultura Literária e Formação de Professores”, in *Colóquio de Didáctica. Língua e Literatura*, Coord. João Nuno Corrêa Cardoso, Col. Textos Pedagógicos, Vol. 19, Coimbra: FLUC (no prelo).
- BOSI, Alfredo (1994), *História Concisa da Literatura Brasileira*, 33.<sup>a</sup> ed., São Paulo: Cultrix.
- \_\_\_\_\_ (2000), *O ser e o Tempo da poesia*, 6.<sup>a</sup> ed., São Paulo: Companhia das Letras.
- BRASIL (2000), *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Parte II - linguagens, códigos e suas tecnologias*, Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.
- BRASIL (2002), *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagem, Códigos e suas Tecnologias*, Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica.
- BRASIL (2006), *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, Vol. I, Brasília: Secretaria de Educação Básica.
- BRITO, Mário da Silva (1964), *História do Modernismo Brasileiro: Antecedentes da Semana de Arte Moderna*, 2.<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- CABRAL, Marianela (2005), *Como Analisar Manuais Escolares*, Lisboa: Texto Editores.
- CANDIDO, Antonio (1996), *O Estudo Analítico do Poema*, 3.<sup>a</sup> ed., São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP.
- \_\_\_\_\_ e CASTELLO, J. Aderaldo (1997), *Presença da Literatura Brasileira: História e Crítica*, 10.<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, pp. 169-172.
- CASTRO, Aníbal Pinto de (2004), “Retórica”, in *Biblos, Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*, Dir. José Augusto Cardoso Bernardes, Vol. 4, Lisboa: Verbo, pp. 730-737.
- CASTRO, Rui Vieira de e DIONÍSIO, Maria de Lourdes (1998), *Entre Linhas Paralelas: Estudos sobre o Português nas Escolas*, Braga: Angelus Novus.
- CASTRO, Sílvio (dir.) (2000), *História da Literatura Brasileira*, Vol. 3, Lisboa: Publicações Alfa, pp. 236-261.
- CEIA, Carlos (2002), *O Que É Ser Professor de Literatura*, Lisboa: Edições Colibri.
- COELHO, Jacinto do Prado (1944), *A Educação do Sentimento Poético*, Coimbra: Editora Coimbra Limitada.
- \_\_\_\_\_ (dir.) (1984), *Dicionário de Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira, Literatura Galega, Estilística Literária*, 3.<sup>a</sup> ed., Porto, Vol. 2-3, pp. 535-549, 654-661, 833-837.
- COHEN, Jean (1987), *A Plenitude da Linguagem: Teoria da Poeticidade*, Coimbra: Almedina.
- CORREIA, Marlene de Castro (2002), *Drummond: a Magia Lúcida*, Rio de Janeiro: Zahar Ed..
- COSTE, Daniel (1997), “Leitura e Competência Comunicativa”, in GALVES, Charlotte (et. al.) (Orgs.), *O Texto : Leitura e Escrita*, 2.<sup>a</sup> ed., Campinas: Pontes, pp. 15-18.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade (2000), *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores. Leituras do Manual de Português*, Coimbra: Almedina.

- \_\_\_\_\_ (2005), “Literatura, Leitura e Escola. Uma Hipótese de Trabalho para a Construção do Leitor Cosmopolita”, in PAIVA, A. (Orgs.) *Leitura Literária: Discursos Transitivos*, Belo Horizonte: CEALE/Autêntica.
- \_\_\_\_\_ e CASTRO, Rui Vieira de. (Orgs.) (2005), *O Português nas Escolas: Ensaio sobre a Língua Portuguesa e a Literatura no Ensino Secundário*, Coimbra: Almedina.
- ECO, Umberto (1983), *Leitura do Texto Literário: Lector in fabula: A Cooperação Interpretativa nos Textos Literários*, Lisboa: Editorial Presença.
- FESTAS, Isabel (1998), “Intervenção nos Problemas de Desenvolvimento e nas Dificuldades de Aprendizagem”, in *Dificuldades de Desenvolvimento e de Aprendizagem*, Lisboa: Universidade Aberta, p.143-193.
- FOUCAMBERT, Jean (1994), *A Leitura em Questão*, Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- GÉRARD, François-Marie, ROEGIERS, Xavier (1998), *Conceber, Avaliar Manuais Escolares*, Trans. Júlia Ferreira e Helena Peralta, Porto: Porto Editora.
- GIASSON, Jocelyne (1993), *A Compreensão na Leitura*, Porto: Asa.
- GOMES, José António (2000), *Da Nascente à Voz: Contributos para uma Pedagogia da Leitura*, 2.<sup>a</sup> ed., Lisboa: Editorial Caminho.
- \_\_\_\_\_ (2006), *Avanços, Recuos: Leituras de Prosa e Poesia em Português*, Porto: Associação dos Jornalistas e Homens de Letras.
- GUEDES, Teresa (2002), *Ensinar a Poesia*, 4.<sup>o</sup> ed., Porto: Edições Asa.
- \_\_\_\_\_ (2002), *Poetas “Difíceis”? – Um Mito*, Lisboa: Editorial Caminho.
- GUIMARÃES, Fernando, (2003), *Artes Plásticas e Literatura: Do Romantismo ao Surrealismo*, Porto: Campo das Letras.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2002), *Geografia da Educação Brasileira – 2001*, Brasília: O Instituto.
- JAUSS, Hans Robert, (et. al.) (1979), *A Literatura e o Leitor: Textos de Estética da Recepção*, coordenação e tradução de Luiz Costa Lima, Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- JÚNIOR, Peregrino (1954), *O Movimento Modernista*, Brasília: Serviço de Documentação, Os Cadernos de Cultura, MEC.
- KLEIMAN, Ângela (1995), *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*, 4.<sup>a</sup> ed., Campinas: Pontes.
- \_\_\_\_\_ (1996), *Leitura: Ensino e Pesquisa*, 2.<sup>a</sup> ed., Campinas: Pontes, Editora da Universidade Estadual de Campinas.
- \_\_\_\_\_ (1997), *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*, 5.<sup>a</sup> ed., Campinas: Pontes, Editora da Universidade Estadual de Campinas.
- LAJOLO, Marisa (2004), *Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo*, 6.<sup>a</sup> ed., São Paulo: Ática.
- MARTINS, Cristina (et. al.) (Coords.) (2008), *Os Programas de Português dos Ensinos Básicos e Secundários. Actas das III Jornadas Científico-Pedagógicas de Português* Coimbra: ILLP-FLUC.
- MELLO, Cristina (1998), *O Ensino da Literatura e a Problemática dos Géneros Literários*, Coimbra: Almedina.
- \_\_\_\_\_ (2004) “Saberes, Competências e Valores: Subsídios para a Didáctica da Leitura do Texto Literário”, in *Actas del VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Coruña: Editora A Coruña, pp 343-352.
- MOISÉS, Massaud (1996), *História da Literatura Brasileira*, 3.<sup>a</sup> ed., São Paulo: Cultrix.
- MORGADO, José Carlos (2004), *Manuais Escolares: Contributos para uma Análise*, Porto: Porto Editora.
- PAZ, Octávio (1983), *El Arco y la Lira: el Poema, la Revelación Poética, Poesia e História*, 5.<sup>a</sup> ed., México: Fondo de Cultura Económica.
- Projeto Pedagógico Escolar – Ensino Médio, Área disciplinar: linguagem, códigos e suas tecnologias* (2005), Juazeiro: Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães.

- Projeto Pedagógico Escolar – Ensino Médio, Área disciplinar de Língua Portuguesa (2005-2008)*, Santo Estêvão: Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães.
- RANGEL, Egon de Oliveira (2005), “Avaliar para melhor usar-Avaliação e seleção de materiais e livros didáticos”, in *Programa Um Salto para o Futuro* (14) (Materiais Didáticos: Escolha e Uso), Brasília: Ministério da Educação, pp. 25-34.
- \_\_\_\_\_ (2006), *Questões Impostas pelo PNL D*, Entrevista CEALE – Universidade Federal de Minas Gerais.
- REIS, Carlos (1997), *O Conhecimento da Literatura: Introdução aos Estudos Literários*, 2.<sup>a</sup> ed., Coimbra: Almedina.
- RIBEIRO, Maria Aparecida, (1994), “O contexto histórico-cultural”, in *Literatura Brasileira*, Lisboa: Universidade Aberta, pp. 249-256.
- \_\_\_\_\_ (coord.) (2004), *Drummond em Coimbra*, Vol. 1, Coimbra: FLUC.
- ROCHETA, Maria Isabel e NEVES, Margarida Braga (Orgs.) (1999), *Ensino da Literatura: Reflexões e Propostas a Contracorrente*, Lisboa: Edições Cosmos.
- RODRIGUES, Angelina da S. P. Ferreira (2000), *O Ensino da Literatura no Ensino Secundário: uma Análise de Manuais Para-Escolares*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SANT’ANNA, Afonso Romano de (1980), *Carlos Drummond de Andrade: Análise da Obra*, 3.<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- SARAIVA, Arnaldo (1989), *Carlos Drummond de Andrade: 65 Anos de Poesia*, 2.<sup>a</sup> ed., Lisboa: Edições “O Jornal”.
- \_\_\_\_\_ (1986), *O Modernismo Brasileiro e o Modernismo Português: Subsídios para o seu Estudo e para a História das suas Relações, Documentos dispersos*, Porto, pp. 73-76, 140-142.
- SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e (1973), *Teoria da Literatura*, 3.<sup>a</sup> ed., Coimbra: Almedina.
- \_\_\_\_\_ (1990), *Teoria da Literatura*, 8.<sup>a</sup> ed., Vol. 1, Coimbra: Almedina.
- \_\_\_\_\_ (1990), *Teoria e Metodologia Literárias*, Lisboa: Universidade Aberta.
- SOARES, Magda (2006), “A escolarização da literatura infantil e juvenil”, in EVANGELISTA, Aracy (et. al.) (Orgs.), *Escolarização da leitura literária*, 2.<sup>a</sup> ed., Belo Horizonte: Autêntica.
- TELES, Gilberto Mendonça (1976), *Drummond: a Estilística da Repetição*, 2.<sup>a</sup> ed., rev. e aum., Rio de Janeiro: Editora José Olympio.
- \_\_\_\_\_ (2002), “O Privilégio de Ler Drummond”, in *Revista Brasileira*, fase VII, Ano VIII, n.º 32, pp. 81-137.
- UNESCO (1999), *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, coord. Jacques Delors, Unesco, MEC, São Paulo: Cortez Editora.
- VIGNER, Gerard, (1997), “Intertextualidade, norma e legibilidade”, in GALVES, Charlotte (et. al.) (Orgs.), *O Texto : Leitura e Escrita*, 2.<sup>a</sup> ed., Campinas: Pontes, pp. 31-38.

## MANUAIS ESCOLARES

- ABAURRE, Maria Luíza, (et. al) (2005), *Português: Língua, Literatura, Produção de Texto*, Ensino Médio, São Paulo: Moderna, pp. 43-46.
- AMARAL, Emília (et. al.) (2000), *Português, Novas Palavras: Literatura, Gramática e Redação*, Ensino Médio, Volume único, São Paulo: Editora FTD, pp. 20-22 e 274-279.
- CAMPOS, Maria Inês Batista e ASSUNPÇÃO, Nívia (2007), *Tantas Linguagens: Língua Portuguesa: Literatura, Produção de Textos e Gramática em uso*, Ensino Médio, Vol. 3, São Paulo: Scipione, pp. 255-279.
- CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar (2000), *Literatura Brasileira*, Ensino Médio, 2.<sup>a</sup> Edição reformada, São Paulo: Editora Atual, pp. 438-450.
- CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar (2003), *Português: Linguagens*, volume único, São Paulo: Editora Atual, pp. 338-341.

- FARACO, Carlos Alberto (2003), *Português: Língua, Cultura. Ensino Médio*, volume único, Curitiba: Base Editora, pp. 14-15, 60-61, 91-105, 441-442.
- FARACO, Carlos Emílio e MOURA, Francisco Marto (2000), *Literatura Brasileira*, Ensino Médio, 16.<sup>a</sup> ed., São Paulo: Editora Ática, pp. 286-300.
- NICOLA, José de (2005), *Português*, Ensino Médio, Volume 3, São Paulo: Scipione, pp. 304-312.
- OLIVEIRA, Clenir Bellezi de (2000), *Arte Literária Brasileira*, São Paulo: Editora Moderna, pp. 332-339.

## REFERÊNCIAS CONSULTADAS

- ADAM, Jean-Michel (1992), *Pour Lire le Poème*, 4.<sup>a</sup> ed., Bruxelles: De Boeck-Duculot.
- ANDRADE, Carlos Drummond de (1965), *Antologia Poética*, Seleccção e Prefácio de Massaud Moisés, Lisboa: Portugália.
- \_\_\_\_\_ (1964), “Confissões de Minas (Caderno de Notas)”, in *Obra Completa*, org. Afrânio Coutinho, Rio de Janeiro: Companhia Aguilar Editora.
- \_\_\_\_\_ (2003), *Antologia Poética*, Publicações Dom Quixote, 2.<sup>a</sup> ed., Camarate: Circulo de leitores.
- \_\_\_\_\_ (1976), *Seleção em Prosa e Verso*, Estudo e notas de TELES, Gilberto Mendonça, 4.<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro: José Olympio.
- \_\_\_\_\_ (1986), *Amar se Aprende Amando: Poesia de Convívio e de Humor*, 5.<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro: Record.
- BANDEIRA, Manuel (1954), *Apresentação da Poesia Brasileira: Seguida de uma Antologia de Versos*, 2.<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro: Livraria-Editora da Casa do Estudante do Brasil.
- BARTHES, Roland (1997), *O Prazer do Texto*, Lisboa: Edições 70.
- BISCHOF, Betina (2005), *Razão de Recusa: Um Estudo da Poesia de Carlos Drummond de Andrade*, São Paulo: Nankin.
- CAMILO, Vagner (2001), *Drummond: Da Rosa do Povo à Rosa das Trevas*, São Paulo: Eteliê Editorial.
- CASTILLO, José Aderaldo (2004), “Carlos Drummond de Andrade – Poética e Poesia”, in *A Literatura Brasileira: Origens e Unidade (1500-1960)*, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, pp. 245-257.
- CASTRO, Rui Vieira de (1999), “Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a Representação dos Professores em Manuais Escolares de Português”, in CASTRO, R. V. de (et. al.) (Orgs.), *Manuais Escolares: Estatuto, Funções, Histórias* (Actas do I Congresso Internacional sobre Manuais Escolares), Braga: Universidade do Minho, CEEP-IEP, pp. 189-195.
- CASTRO, Rui Vieira de, Dionísio, M<sup>a</sup> de L. da Trindade (2003), “A Produção de Sentido(s) na Leitura Escolar: Dispositivos Pedagógicos e Estratégias Discursivas no Trabalho Interpretativo”, in *Produção de Sentido: Estudos Transdisciplinares*, Caxias do Sul, São Paulo: EDUCS/Annablume, Vol. 1, pp. 329-355, (consulta: 05 de Dezembro 2009) Disponível <http://hdl.handle.net/1822/8584>.
- CEIA, Carlos (1999), *A Literatura Ensina-se? Estudos de Teoria Literária*, Lisboa: Edições Colibri.
- COELHO, Jacinto do Prado (1980), “Introdução a Sociologia da Leitura Literária”, in COELHO, J. do Prado (et. al.) *Problemática da Leitura: Aspectos Sociológicos e Pedagógicos*, Lisboa: INIC-CLEPUL, pp. 09-33.
- COELHO, Joaquim-Francisco (1982), “Carlos Drummond de Andrade e a Génese do Sonetinho do Falso Fernando Pessoa”, *Separata da Revista da Biblioteca Nacional*, Lisboa, n.º 1, pp. 63-70.
- COMPAGNON, Antoine (1950), *Literatura Para Quê?* Tradução Laura Taddei Brandini, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.



- CURY, Maria Zilda Ferreira (1998), *Horizontes Modernistas: O Jovem Drummond e seu Grupo em Papel Jornal*, Belo Horizonte: Autêntica.
- ECO, Umberto (1977), *Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas*, Trad. Ana Falcão Bastos e Luís Leitão, 12.<sup>a</sup> ed., Lisboa: Editorial Presença, 2005.
- FERRAZ, M.<sup>a</sup> de Lourdes A. (1997), “Imagem”, in *BIBLOS: Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*, Dir. José Augusto Cardoso Bernardes, Vol. 2, Lisboa: Verbo, 1147-1150.
- FOLGADO, Célia e ARAÚJO, Luísa (2009), “Processos de Compreensão da Leitura no 1.º ciclo: A Influência dos Manuais Escolares”, in *Palavras*, 36 (Outono de 2009), pp.19-31.
- GLEDSON, Jonh (2003), *Influências e Impasses: Drummond e Alguns Contemporâneos*, São Paulo: Companhia das Letras.
- MAGNO, Fernando (1998), *De Tudo Fica um Pouco: Meus Cartões de Drummond*, Rio de Janeiro: Editora Litteris.
- MARTINS, Wilson (1991), *Pontos de Vista: Crítica Literária*, São Paulo: T. A. Queiroz, pp. 475-285.
- MAYORAL, José Antonio (org.) (1987), *Pragmática de la Comunicación Literária*, Madrid: Arco/Libros.
- MERQUIOR, José Guilherme (1975), *Verso Universo em Drummond*, Rio de Janeiro: José Olympio.
- MONTEIRO, Adolfo Casais (1972), *A Palavra Essencial: Estudos sobre a Poesia*, 2.<sup>a</sup> ed., Lisboa: Editorial Verbo.
- MORAES, Emanuel de (1970), *Drummond Rima Itabira Mundo*, 2.<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro: José Olympio.
- NEJAR, Carlos (2007), *História da Literatura Brasileira*, Rio de Janeiro: Relume Dumará Copesul Telos, pp. 242-248.
- PAIVA, Aparecida (et. al.) (Orgs.) (2005), *Leituras Literárias: Discursos Transitivos*, Belo Horizonte: Ceale, Autêntica.
- QUIVY, Rymond (1992), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.
- RANGEL, Egon de Oliveira (2005), “Literatura e Livro Didático no Ensino Médio: Caminhos e Ciladas na Formação do Leitor”, in PAIVA, A. (Orgs.) *Leitura Literária: Discursos Transitivos*, Belo Horizonte: CEALE/Autêntica.
- RIBEIRO, Maria Aparecida e VASCONCELOS, Eliane (2004), *Drummond e os Portugueses: Drummond(d)tezuma: Correspondência entre Carlos Drummond de Andrade e Joaquim Montezuma de Carvalho*, Coimbra: Estudos da FLUC.
- SARAIVA, Arnaldo (2000), “Carlos Drummond de Andrade”, in *Conversas com Escritores Brasileiros*, Porto: Congresso Portugal – Brasil, ano 2000, pp. 15-26.
- \_\_\_\_\_ (Orgs.) (et. al.) (2000), “Discurso Inaugural” e “Palavras de Encerramento”, in *Literatura Brasileira em Questão*, Actas do II Congresso Português de Literatura Brasileira, Faculdade de Letras, Porto, 2000 – *Literatura Brasileira em Questão*. Actas, Porto: Faculdade de Letras.
- \_\_\_\_\_ (1986), *O Modernismo Brasileiro e o Modernismo Português: Subsídios para o seu Estudo e para a História das suas Relações, Documentos Inéditos*, Porto, pp. 5-7, 163.
- \_\_\_\_\_ (1986), *O Modernismo Brasileiro e o Modernismo Português: Subsídios para o seu Estudo e para a História das suas Relações*, Porto, pp. 22-63, 283-291.
- SILVA, António Rodrigues da (2002), “Poesia no Ensino Médio: Em Busca de uma Metodologia”, João Pessoa: UFPB, Dissertação do curso de Mestrado em Literatura Brasileira pela Universidade Federal da Paraíba.
- SILVA, Augusto Soares da, “O Poder Cognitivo da Metáfora e da Metonímia”, *Revista Portuguesa de Humanidades*, Braga, Vol. 7, n.º 1/2, (2003) pp. 13-75.
- SIMON, Iumna Maria (1978), *Drummond: Uma Poética do Risco*, São Paulo: Ática.
- TODOROV, Tzvetan (2009), *A Literatura em Perigo*, Rio de Janeiro: DIFEL.
- TOPA, Francisco (1995), “Drummond Minimal: Revisitação de O Aveso das Coisas”, in *Revista da Faculdade de Letras – Língua e Literatura*, Porto, Vol. XII, (1995), pp 423-430.
- TORMENTA, José Rafael (1996), *Manuais Escolares: Inovação ou Tradição?* (Avaliação do Currículo 7), Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- TUFANO, Douglas (1975), *Estudos de Literatura Brasileira*, São Paulo: Editora Moderna, pp. 182-183.
- VALADARES, Jorge (1999), “A Ideologia nos Manuais Escolares”, in CASTRO, R. V. de (et. al.) (Orgs.), *Manuais Escolares: Estatuto, Funções, Histórias* (Actas do I Congresso Internacional sobre Manuais Escolares), Braga: Universidade do Minho, CEEP-IEP, pp. 515-526.
- ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da (1990), *Literatura e Pedagogia: Pontos e Contrapontos*, Porto Alegre: Mercado Aberto, pp. 01-58.

#### **SITES CONSULTADOS**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – Site: <http://portal.mec.gov.br>. (pesquisado em 10-01-10).

BIOGRAFIA DE DRUMMOND – Site: [http://www.releituras.com/drummond\\_bio.asp](http://www.releituras.com/drummond_bio.asp) (pesquisado em 28-03-10).

# **ANEXOS**

## ANEXO – 1

Apresentaremos os registos dos dados dos manuais nos quadros abaixo configurados:

*Quadro A*

<b>DESCRIÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA</b>				
<b>CONTEÚDOS PARA ESTUDO NOS MANUAIS ESCOLARES DO ENSINO MÉDIO</b>				
<b>MANUAIS ESCOLARES</b> (Manual 1: “M1”)	<b>TÍTULO DO CAPÍTULO</b>	<b>TEXTOS DE DRUMMOND</b>	<b>FINALIDADES DO ESTUDO DE DRUMMOND</b>	<b>ATIVIDADES</b>
<p>ABAURRE, Maria Luíza (et. al.) (2005), <i>Português: língua, literatura, produção de texto</i>: Ensino Médio, São Paulo: Moderna, 2005.</p> <p>Manual recomendado no PNLEM (Programa Nacional do Livro do Ensino Médio – para escolas públicas nacionais). Adotado pelo Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães – Rede Pública – Juazeiro-BA</p>	Capítulo 3	Poema: “No meio do caminho”, p. 43	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto introdutório para ilustrar a poesia de Drummond.</li> <li>- Exemplificação do choque que este poema causou na época.</li> </ul>	- Apenas leitura do poema para efeito de ilustração da história da poética de Drummond.
	<i>Modernismo no Brasil (I)</i>	Poema: “Poema sete faces”, p. 44	- Texto exemplificativo dos temas referentes ao sentido da vocação e à função social do poeta naquilo que escreve.	- Apenas leitura do fragmento do poema, que ilustra a história das fases poéticas de Drummond.
	<i>Ponto 3: A poesia na segunda geração modernista</i>	Poemas: “Infância”, “Mãos dadas”, “Consideração do poema”, “Amar”, pp. 44-45	- Textos exemplificativos dos temas sobre o ser e o mundo na poesia de Drummond.	- Apenas para leitura, ilustrando assim a segunda fase poética de Drummond.
	<i>“O poeta de Itabira”</i>	Poema: “Quadrilha”, p. 46	- Texto para analisar e estudar o modo estilístico, os aspectos históricos-culturais e a temática presente no poema.	- Ficha de leitura para o estudo do texto, através de perguntas abertas sobre a estilística, os aspectos histórico-culturais e a temática do poema.
		Poema: “Procura da Poesia”, p. 51	- Texto retirado de um Exame de Vestibular do país, a fim de que o aluno exercite os conteúdos do capítulo e se prepare para este exame.	- Responder a uma questão objetiva de um Vestibular do país.

Quadro B

DESCRIÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA					
CONTEÚDOS PARA ESTUDO NOS MANUAIS ESCOLARES DO ENSINO MÉDIO					
MANUAIS ESCOLARES (Manual 2: “M2”)	TÍTULO DO CAPÍTULO	TEXTOS DE DRUMMOND	FINALIDADES DO ESTUDO DE DRUMMOND	ATIVIDADES	
<p>AMARAL, Emília (et. al.) (2000), <i>Português: Novas, Palavras: Literatura, Gramática e Redação</i>, Ensino Médio, Volume único, São Paulo: Editora FTD.</p> <p>Manual recomendado no PNLEM (Programa Nacional do Livro do Ensino Médio). Adotado por um Colégio da Rede Pública – Feira de Santana – BA</p>	Capítulo 2	Poema: “Balada do amor através das idades”, pp. 20-21	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar os aspectos estilísticos do poema;</li> <li>- Verificar os efeitos dos tempos verbais no poema;</li> <li>- Realizar uma interpretação pessoal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura;</li> <li>- Ficha de leitura para a identificação de alguns elementos estilísticos; E verificação dos efeitos causados pelos tempos verbais no poema; No fim, solicita uma interpretação pessoal.</li> </ul>	
	Capítulo 25	Poema: “Toada do amor”, pp. 263-264	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto introdutório para o estudo dessa segunda fase modernista;</li> <li>- Analisar comparativamente os traços temáticos e estilísticos deste poema com um soneto de Vinicius de Moraes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura;</li> <li>- Comparar os traços temáticos e estilísticos deste poema com o “Soneto de separação” de Vinicius de Moraes.</li> </ul>	
			Poemas: “Poema de sete faces”, “No meio do caminho”, “José”, “Mundo grande”, pp. 274-276	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Traçar uma linha histórica do poeta e suas fases no segundo período do modernismo brasileiro;</li> <li>- Poemas somente para leitura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apenas para leitura.</li> </ul>
			Poema: “Cota zero”, “A flor e a náusea”, pp. 278-279	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar leitura e comentários.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e comentários.</li> </ul>
			Poema: “Nosso tempo”, p. 279	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar alguns elementos estilísticos e em que fase da lírica drummondiana este poema se insere.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura;</li> <li>- Duas questões para a identificação dos traços líricos e da fase da poesia drummondiana.</li> </ul>
		Questões do ENEM	Poema: “Poema de sete faces”, pp. 565-566	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sugerir um conjunto de questões do ENEM, para que os alunos pratiquem o aprendizado;</li> <li>- Esta questão aborda a intertextualidade entre o poema de Drummond, a música “Até o fim” de Chico Buarque e o poema “Com licença poética” de Adélia Prado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responder à questão objetiva de provas do ENEM, sobre a intertextualidade entre a poesia de Drummond e de outros autores.</li> </ul>

Quadro C

DESCRIÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA				
CONTEÚDOS PARA ESTUDO NOS MANUAIS ESCOLARES DO ENSINO MÉDIO				
MANUAIS ESCOLARES (Manual 3: “M3”)	TÍTULO DO CAPÍTULO	TEXTOS: DRUMMOND	FINALIDADES DO ESTUDO DE DRUMMOND	ATIVIDADES
<p>CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar (2003), <i>Português: linguagens</i>, Volume único, São Paulo: Editora Atual.</p> <p>Manual recomendado no PNLEM (Programa Nacional do Livro do Ensino Médio – para escolas públicas nacionais). Adotado por um Colégio da Rede Pública – Feira de Santana-BA</p>	<p>Capítulo 43</p> <p><i>A poesia de 30</i></p>	Poema: “Cota zero”, pp. 437-438	- Texto introdutório ao estudo da poesia de Drummond.	- Apenas leitura do poema como ilustração da história da poética de Drummond.
		Poema: “Poema de sete faces”, pp. 438-440	- Apresentar a primeira fase “gauchismo” na poesia drummondiana; - Identificar características da corrente da vanguarda; - Analisar características estilísticas, quanto aos aspectos de contradição e o sentimento de estar-no-mundo do eu lírico.	- Leitura; - Ficha de leitura para a identificação das características da corrente de vanguarda; das formas estilísticas; dos aspectos contraditórios e do sentimento de estar-no-mundo do eu lírico.
		Poema: “Mãos dadas”, p. 441	- Exemplificar as características de luta, de expressão, de esperança e de solidariedade presentes na obra do poeta, na segunda fase “social” ou “o eu e o mundo” da poesia drummondiana.	- Apenas leitura do poema.

Quadro D

DESCRIÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA				
CONTEÚDOS PARA ESTUDO NOS MANUAIS ESCOLARES DO ENSINO MÉDIO				
MANUAIS ESCOLARES (Manual 4: “M4”)	TÍTULO DO CAPÍTULO	TEXTOS: DRUMMOND	FINALIDADES DO ESTUDO DE DRUMMOND	ATIVIDADES
<p>FARACO, Carlos Alberto (2003), <i>Português: Língua e Cultura</i>, Ensino Médio, Volume único, Curitiba: Base Editora.</p> <p>Manual recomendado no PNLEM (Programa Nacional do Livro do Ensino Médio – para escolas públicas nacionais). Adotado pelo Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães – Rede Pública – Juazeiro-BA</p>	<p>Capítulo 4</p> <p><i>Histórias que a nossa imaginação cria</i> (2)</p>	<p>Poema: “Papai Noel às avessas”, pp. 60-61</p>	<p>- Texto selecionado para o trabalho com contos e para mostrar que uma narrativa pode aparecer em versos curtos;</p> <p>- Identificar o uso da elipse e de pronomes no poema;</p> <p>- O manual define o texto de Drummond como “conto em versos”.</p>	<p>- Leitura do poema;</p> <p>- Atividade de “estudo do texto” para identificação de algumas características da narração no poema;</p> <p>- Atividade gramatical “de olho na língua” sobre o uso da elipse e pronomes no poema.</p>
	<p>Capítulo 6</p> <p><i>Trilhando os caminhos do texto poético</i> (1)</p>	<p>Poema: “No meio do caminho”, pp. 91-92</p>	<p>- Trabalho sobre as características das imagens poéticas.</p>	<p>- Leitura;</p> <p>- Exercício de leitura para a discussão e troca de ideias sobre as figuras poéticas no texto.</p>
	<p>Capítulo 7</p> <p><i>Trilhando os caminhos do texto poético</i> (2)</p>	<p>Poema: “O lutador”, pp. 103-107</p>	<p>- Exemplificar o trabalho poético, onde o próprio poema faz referência ao ato de poetizar;</p> <p>- Identificar esses traços através de uma comparação com três poemas. E o autor designa este trabalho poético como “carpintaria verbal”.</p>	<p>- Leitura;</p> <p>- Exercício de leitura com uma questão para o trabalho comparativo desse poema com outros que falam do ato de criar poesia (metapoesia).</p>
	<p>Capítulo 28</p> <p><i>Texto publicitário</i></p>	<p>Poema: “Eu, etiqueta”, pp. 441-443</p>	<p>- Para concluir o capítulo;</p> <p>- Ilustrar e finalizar este capítulo que fala sobre as linguagens da publicidade.</p>	<p>- Leitura;</p> <p>- Discussão oral sobre o efeito das “estratégias publicitárias” apresentado pelo poema.</p>

Quadro E

DESCRIÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA				
CONTEÚDOS PARA ESTUDO NOS MANUAIS ESCOLARES DO ENSINO MÉDIO				
MANUAIS ESCOLARES (Manual 5: “M5”)	TÍTULO DO CAPÍTULO	TEXTOS DE DRUMMOND	FINALIDADES DO ESTUDO DE DRUMMOND	ATIVIDADES
<p>NICOLA, José de (2005), <i>Português: Ensino Médio</i>, Vol. 3, São Paulo: Scipione.</p> <p>Manual recomendado no PNLEM (Programa Nacional do Livro do Ensino Médio – para escolas públicas nacionais). Adotado por um Colégio da Rede Pública – Juazeiro-BA</p>	Capítulo 1	Poemas: “Cidadezinha qualquer”, “Resíduo”, p. 122	- Texto para ilustrar as figuras de linguagem: iteração ou repetição e a anáfora.	- Apenas para exemplificar as ocorrências das figuras de linguagem na poesia.
	<p>Capítulo 5:</p> <p><i>O Brasil de 1930 a 1945 – a lírica</i></p> <p><i>A lírica dos anos 1930</i></p> <p><i>Carlos Drummond de Andrade: “E agora, José?”</i></p>	Poema: “Nosso Tempo”, p. 307	- Fragmento do poema para ilustrar o contexto histórico desse período no país.	- Apenas para a leitura ilustrativa.
		Poema: “No meio do caminho”, p. 310	- Texto Introdutório para ilustrar a poesia de Drummond; - Segue junto ao poema uma nota do livro “Vários escritos” de Candido sobre a análise dessa poesia.	- Apenas para a leitura.
		Poema: “A noite dissolve os homens”, p. 310	- Leitura e interpretação do poema nos seguintes aspectos: lexicais, históricos, estilísticos e a relação do eu lírico com o mundo.	- Ficha de leitura para a interpretação do texto e identificação dos aspectos lexicais, históricos, estilísticos e a relação do eu lírico com o mundo.
		Poema: “A morte do leiteiro”, p. 311	- Analisar a proximidade desse poema com a crônica; - Verificar os personagens do poema e justificar através de um verso a morte do leiteiro; - Explicar a oposição entre a “noite” e a “aurora” na visão do poeta; - Realizar uma interpretação pessoal sobre os versos: “Bala que mata gatuno/ também serve pra furtar/ a vida de nosso irmão”.	- Ficha de leitura para a análise da proximidade do poema a uma crônica; - Verificação dos personagens do poema e o verso que justifica a morte do leiteiro; - Explicação da oposição no poema; - No fim, solicita uma interpretação pessoal sobre alguns versos.
-Poemas: “Família”, “Mundo grande”, “Cidadezinha qualquer”, “A flor e a náusea”, “Poema sete faces”, “José” e “Procura da poesia”, pp. 320-324	- Textos retirados de Exames de Vestibular e de provas do ENEM, para praticar o aprendizado do capítulo.	- Responder a questões objetivas e subjetivas dos diversos exames do país.		



Quadro F

DESCRIÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA				
CONTEÚDOS PARA ESTUDO NOS MANUAIS ESCOLARES DO ENSINO MÉDIO				
MANUAIS ESCOLARES (Manual 6: “M6”)	TÍTULO DO CAPÍTULO	TEXTOS: DRUMMOND	FINALIDADES DO ESTUDO DE DRUMMOND	ATIVIDADES
<p>CAMPOS, Maria Inês e ASSUMPÇÃO, Nívia (2007), <i>Tantas Linguagens, Língua portuguesa: Literatura, Produção de textos e Gramática em uso</i>, Ensino Médio, Vol. 3, São Paulo: Scipione.</p> <p>Manual escolar adotado numa escola particular – Colégio GEO – Juazeiro-BA</p>	<p>Capítulo 16</p> <p><i>A segunda fase do Modernismo brasileiro: a poesia de Carlos Drummond de Andrade, Murilo Mendes, Jorge de Lima, Cecília Meireles, Vinicius de Moraes</i></p>	<p>Poema: “Futebol”, pp. 255-257</p>	<p>- Relacionar os textos poéticos com alguns pontos turísticos do Rio de Janeiro;</p> <p>- Compreender as marcas da “cidadania brasileira”, no âmbito social e cultural, presentes na cidade do Rio de Janeiro.</p>	<p>- Leitura;</p> <p>- Atividade para relacionar as fotografias e os poemas na identificação dos temas desenvolvidos na segunda fase do Modernismo brasileiro.</p>
		<p>Poema: “Poema de sete faces”, p. 258</p>	<p>- Texto para estudo das marcas da liberdade de expressão vividas na segunda fase do modernismo;</p> <p>- Identificar no poema as características do eu lírico.</p>	<p>- Leitura;</p> <p>- Atividade: Solicita a resolução de uma ficha de leitura (de compreensão, análise e interpretação).</p>
		<p>Poema: “Confidência do Itabirano”, pp. 259-260</p>	<p>- Com a finalidade de estudar a fase específica vivida pelo autor, demarcada pelo sentimento do mundo.</p>	<p>- Leitura silenciosa do poema;</p> <p>- Ficha de leitura para identificação dos elementos do gênero de confissão presentes no poema; E apontar as antíteses empregadas pelo eu poético.</p>
		<p>Poema: “José”, pp. 260-261</p>	<p>- Ilustrar uma nova fase vivida pelo autor, que se volta para o questionamento do mundo e o sentido da existência humana.</p>	<p>- Leitura;</p> <p>- Ficha de leitura para a identificação da angústia metafísica do autor com a figura de José. E estudo das anáforas no poema.</p>
		<p>Poema: “Também já fui brasileiro”, p. 262</p>	<p>- Identificar o eu poético na utilização dos dois tempos: passado e presente;</p> <p>- Analisar o título do poema, e as relações entre os elementos gramaticais.</p>	<p>- Leitura;</p> <p>- Interpretar a última estrofe, com destaque para o confronto do eu lírico, entre o que já foi e o que é agora;</p> <p>- Explicar o título do poema.</p>
		<p>Poema: “Hino Nacional”, pp. 263-264</p>	<p>- Texto para leitura e compreensão;</p> <p>- Refletir sobre o estilo irônico utilizado pelo autor;</p>	<p>- Leitura do poema;</p> <p>- Ficha de leitura para a identificação de algumas propostas de ações feitas pelo poeta para construir um novo país; Analise dos sentidos evocados; E identificação do uso do oximoro ou paradoxo, no texto literário.</p>
		<p>Poemas: “Poema de sete faces”, “No meio do caminho”, pp. 276-278</p>	<p>- Textos retirados de Exames de Vestibular e de provas do ENEM, para assimilação dos conteúdos do capítulo e preparação prática para esses exames nacionais.</p>	<p>- Responder a questões objetivas de vários exames nacionais.</p>

Quadro G

DESCRIÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA				
CONTEÚDOS PARA ESTUDO NOS MANUAIS ESCOLARES DO ENSINO MÉDIO				
MANUAIS ESCOLARES (Manual 7: “M7”)	TÍTULO DO CAPÍTULO	TEXTOS: DRUMMOND	FINALIDADES DO ESTUDO DE DRUMMOND	ATIVIDADES
<p>CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar (2000), <i>Literatura Brasileira</i>, Ensino Médio, 2.ª ed. reformada, São Paulo: Editora Atual.</p> <p>Manual adotado por uma escola particular – Feira de Santana – BA</p>	<p>Unidade 10</p> <p><i>A segunda fase do modernismo: poesia</i></p> <p>Capítulo 35</p> <p><i>A poesia de 30. Carlos Drummond de Andrade</i></p>	Poemas: “No meio do caminho”, “Cota zero”, “Política literária”, “Poesia”, pp. 441-443	Texto introdutório ao estudo da poesia de Drummond.	- Leitura dos textos da história drummondiana e dos fragmentos dos poemas (Apenas para leitura).
		Poema: “Poema de sete faces”, pp. 443-444	- Apresentar os aspectos específicos da primeira fase, “gauchismo”, na poesia drummondiana.	- Leitura; - Ficha de leitura para a interpretação do poema com a visão dos sentidos e contradições do eu lírico; Como também para a identificação das características estilísticas em cada estrofe.
		Poema: “Nosso tempo”, p. 445	- Texto para ilustrar a fase da poesia social de Drummond.	- Apenas para leitura e ilustração.
		Poema: “Mundo grande”, pp. 446-447	- Identificar a segunda fase da poesia “o eu e o mundo” de Drummond; - Analisar os recursos estilísticos usados; - Interpretar o sentido de mundo visto pelo eu lírico.	- Ficha de leitura para identificação das mudanças de estilo do poema em relação aos da primeira fase “gauche” do poeta. Interpretação das intenções e visão de mundo do eu lírico.
		Poemas: “Ingaia ciência”, “Isso é aquilo”, “Hipótese”, pp. 447-449	- Textos para ilustrar a terceira fase, “O signo do não”, e a fase final, “tempo de memória”, de Drummond, como novos períodos da sua obra.	- Apenas leitura dos poemas paralelamente a textos sobre a história da poética drummondiana.
		Poema: “Congresso Internacional do medo”, “Mãos dadas”, “José”, pp. 449-450	- O manual não indica finalidades; - Talvez a inclusão desses três textos sejam para melhor ilustrar a segunda fase “do eu e o mundo” com uma poética social e das causas políticas de Drummond.	- Leitura dos três poemas; - Não apresenta nenhuma atividade específica; NOTA: Estes poemas surgem no final do capítulo.
		Obras analisadas: <i>Alguma poesia</i> e <i>A rosa do povo</i> . Poemas: “O enterrado vivo” e “Mãos dadas”, pp. 472-473	- Textos e obras extraídos de perguntas de Vestibular que surgem no final do capítulo, para que os alunos revisem os conteúdos do capítulo e se preparem para as provas do Vestibular. Esta secção do manual é denominada: “Em dia com o Vestibular”.	- Responder às questões objetivas e subjetivas de Exames de Vestibular do país.

Quadro H

DESCRIÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA				
CONTEÚDOS PARA ESTUDO NOS MANUAIS ESCOLARES DO ENSINO MÉDIO				
MANUAIS ESCOLARES (Manual 8: “M8”)	TÍTULO DO CAPÍTULO	TEXTOS DE DRUMMOND	FINALIDADES DO ESTUDO DE DRUMMOND	ATIVIDADES
<p>FARACO, Carlos Emílio e MOURA, Francisco Marto (2000), <i>Literatura Brasileira</i>, Ensino Médio, 16.<sup>a</sup> ed., São Paulo: Editora Ática.</p> <p>Manual adotado por uma escola particular – Juazeiro-BA</p>	<p>Capítulo 16</p> <p><i>Modernismo: segunda fase (poesia)</i></p>	Poema: “José”, pp. 286-288	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto Introdutório para ilustrar a poesia de Drummond;</li> <li>- Identificar as características do poema, através de perguntas objectivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura;</li> <li>- Atividade de compreensão objectiva do poema, por meio de questões frequentes nos Exames de Vestibular do Brasil.</li> </ul>
		Poema: “Toada do amor”, pp. 293-294	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar e estudar o modo estilístico, os aspectos gramaticais e a linguagem coloquial presentes no poema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura;</li> <li>- Ficha de leitura para o estudo do texto, através de perguntas abertas, sobre a estilística, gramática e linguagem coloquial.</li> </ul>
		<p>Poema:</p> <p>1- “Poema de sete faces”,</p> <p>1.2- “Infância”,</p> <p>2- “Cidadezinha qualquer”,</p> <p>2.1- “Quadrilha”,</p> <p>3- “Confidência do itabirano”,</p> <p>4- “Nosso tempo”,</p> <p>4.1- “Mãos dadas”,</p> <p>5- “Procura de poesia”,</p> <p>6- “José”, apresentado no início do capítulo, p. 286,</p> <p>7- “Toada do amor”, também apresentado anteriormente, p. 293,</p> <p>7.1 “As sem-razões do amor”,</p> <p>7.2- “O chão é cama”,</p> <p>Conclusão – “No meio do caminho”, pp. 294-300</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Textos para leitura, com a finalidade de caracterizar a poesia drummondiana. Em suas diversas fases com as seguintes temáticas enunciadas pelo manual:</li> </ul> <p>1- <i>Desajuste do ser com o mundo;</i></p> <p>2- <i>Monotonia;</i></p> <p>3- <i>Nostalgia do passado;</i></p> <p>4- <i>Participação sociopolítica;</i></p> <p>5- <i>A própria poesia;</i></p> <p>6- <i>Falta de perspectiva da humanidade;</i></p> <p>7- <i>O amor: uma saída? i – a irônica; ii – a filosófica; iii – a erótica;</i></p> <p><i>Conclusão – Formas de se comunicar com o mundo.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura dos fragmentos dos poemas para ilustrar a trajetória do poeta e as suas fases temáticas.</li> </ul> <p>NOTA: O manual não solicita nenhuma atividade específica com esses fragmentos dos poemas.</p>

Quadro I

DESCRIÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA				
CONTEÚDOS PARA ESTUDO NOS MANUAIS ESCOLARES DO ENSINO MÉDIO				
MANUAIS ESCOLARES (Manual 9: “M9”)	TÍTULO DO CAPÍTULO	TEXTOS: DRUMMOND	FINALIDADES DO ESTUDO DE DRUMMOND	ATIVIDADES
<p>OLIVEIRA, Clenir Bellezi de (2000), <i>Arte Literária Brasileira</i>, São Paulo: Editora Moderna.</p> <p>Manual adotado por uma escola particular - Feira de Santana-BA</p>	<p>Unidade 18</p> <p><i>Pós – modernismo – geração de 30: poesia</i></p>	Poema: “Poema de sete faces”, p. 336	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto para leitura e estudo da primeira fase “gauche” de Drummond;</li> <li>- Interpretação do poema nos seguintes pontos: os temas sugeridos, relação do eu lírico com o mundo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura;</li> <li>- Ficha de leitura para a interpretação do texto e identificação dos temas e da relação do eu lírico com o mundo.</li> </ul>
		Poema: “José”, p. 337	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os recursos estilísticos utilizados no poema;</li> <li>- Comentar a última estrofe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura;</li> <li>- Ficha de leitura para a compreensão e localização dos recursos estilísticos usados pelo poeta, bem como para a interpretação pessoal da última estrofe.</li> </ul>
		Poema: “Resíduo”, pp. 338-339	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar a leitura e a interpretação pessoal do título do poema;</li> <li>- Contextualizar o momento histórico a que pertence o poema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura;</li> <li>- Ficha de leitura para o comentário pessoal do título do poema e para situar o mesmo no seu momento histórico.</li> </ul>
		Poema: “O enterrado vivo”, p. 339	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer a leitura para responder a uma ficha e explicar o último verso;</li> <li>- Identificar as relações do eu lírico com os tempos verbais: do passado, do presente e do futuro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura;</li> <li>- Ficha de leitura para a análise das relações de eu lírico com o mundo e para a explicação do último verso.</li> </ul>

## ANEXO – 2

*Quadro J (A)*

<b>TIPOLOGIA DAS IMAGENS</b>				
<b>MANUAIS</b>	<b>MANUAL – 1</b>	<b>MANUAL – 2</b>	<b>MANUAL – 3</b>	<b>MANUAL – 4</b>
<b>FOTOGRAFIAS</b>	NESTE MANUAL NÃO EXISTE ILUSTRAÇÃO POR MEIO DE FOTOGRAFIAS.	1- De um casal – “Balada de amor...”; 3- Fotografia do poeta (jovem); 5- Comemoração da rendição Alemã em 1945.	2- Fotografia de Manuel Bandeira e Drummond, em 1955; 4- Fotografia do disco “antologia poética”, 1979.	1- Aplicativo Corel de um Papai Noel; 2- Aplicativo Corel de um caminho; 3- Aplicativo Corel de um lutador; 4- Aplicativo Corel de um comércio.
<b>PINTURAS</b>	NESTE MANUAL NÃO EXISTE ILUSTRAÇÃO POR MEIO DE PINTURAS.	NESTE MANUAL NÃO EXISTE ILUSTRAÇÃO POR MEIO DE PINTURAS.	1- Quadro de Ismael Nery “Namorados”, 1930.	NESTE MANUAL NÃO EXISTE ILUSTRAÇÃO POR MEIO DE PINTURAS.
<b>DESENHOS</b>	Caricatura de Cassio Lorenado, 1994. (Única ilustração do manual).	2- De um casal – “Toada do amor”; 4- Desenho de um homem para representar o “José”; 6- Uma rosa gigante com homens por baixo.	3- Caricatura da autoria de Moura.	NESTE MANUAL NÃO EXISTE ILUSTRAÇÃO POR MEIO DE DESENHOS.
<b>TOTAL DE IMAGENS</b>	1	6	4	4

Quadro J (B)

TIPOLOGIA DAS IMAGENS					
MANUAIS	MANUAL – 5	MANUAL – 6	MANUAL – 7	MANUAL – 8	MANUAL – 9
IMAGENS					
<b>FOTOGRAFIAS</b>	1- Duas fotografias da época – encontro nazista quando se comemorou os 50 anos de Hitler e a fila do pão na Rua Bowery em Nova York, 1920; 3- Fotografia do Poeta da autoria de Ricardo Chaves.	<b>Fotografias do Rio de Janeiro</b> <b>1-Maracanã;</b> <b>2- Praia de Copacabana;</b> <b>3- Morro do Corcovado;</b> <b>4- Pão de Açúcar;</b> <b>5- Sambódromo;</b> 7- Capa da obra <i>Coração Partido</i> ; 8- Fotografia de Itabira; 9- Capa da obra <i>A bagagem do viajante</i> ; 12- Fotografia de Drummond no Calçadão da Praia de Copacabana seguida da fotografia da sua escultura exposta após a sua morte neste mesmo local.	2- Fotografia de Manuel Bandeira e Drummond, em 1955; 4- Fotografia do disco “antologia poética”, 1979; 5- Fotografias da gravação desse disco “Antologia poética”; 6- Fotografia de Drummond na Praia de Copacabana.	6- Fotografia de Drummond.	2- Fotografia do poeta jovem.
<b>PINTURAS</b>	NESTE MANUAL NÃO EXISTE ILUSTRAÇÃO POR MEIO DE PINTURAS.	NESTE MANUAL NÃO EXISTE ILUSTRAÇÃO POR MEIO DE PINTURAS.	1- Quadro de Ismael Nery “Namorados”, 1930.	2-Picasso “Guernica”, 1937; 3- Portinari “Café”, 1935; 8- Cerâmica popular do artesão, que assina pelo nome artístico de Baé de Pernambuco.	1- Pintura de Bronislaw Linke, “A presse dos mortos”.
<b>DESENHOS</b>	2- Mapa de São Paulo na Revolução Constitucionalista 1932 e o livro <i>Marco Zero e a revolução melancólica</i> de Osvaldo de Andrade.	6- Autocaricatura de Drummond; 10- Mapas do Brasil; 11- Mãos que desenham no mapa.	3- Caricatura da autoria de Moura; 7- Ilustração de Milton Dacosta da obra <i>O amor natural</i> .	1- Gravura do Museu Nacional de Belas Artes – RJ, de Osvaldo Goeldi; 4- Caricatura de Varga, Guevara, 1944; 5- Capa do Cordel de José Costa Leite <i>Lapião fazendo o diabo chocar um ovo</i> ; 7- Desenho de Tarcila do Amaral.	NESTE MANUAL NÃO EXISTE ILUSTRAÇÃO POR MEIO DE DESENHOS.
<b>TOTAL DE IMAGENS</b>	3	12	7	7	2
<b>LEGENDA:</b> Com negrito – para as imagens relativamente às quais é sugerido algum tipo de trabalho Sem negrito – para as imagens não trabalhadas, constituindo apenas ilustrações					

### ANEXO – 3

Quadro – K (A)

<b>TIPOLOGIA DOS TEXTOS</b>				
<b>MANUAIS</b>				
<b>TEXTOS</b>	<b>MANUAL – 1</b>	<b>MANUAL – 2</b>	<b>MANUAL – 3</b>	<b>MANUAL – 4</b>
<b>EXPLICATIVOS: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO- CULTURAL DA POESIA DE DRUMMOND</b>	1- A contextualização da poesia da segunda geração modernista; 2- “O poeta de Itabira”; 3- “Os temas de um vasto mundo poético”.	1- Peq. Descrição biográfica; 2 – Texto de apresentação do contexto histórico-literário, de António Cândido; 4- “Carlos Drummond de Andrade: O poeta da escavação do real” Biografia; 5- Características das fases da obra.	1- Contextualização da poesia modernista de 30; 2- Biografia do poeta, “CDA: o gauchismo e o sentimento do mundo”; 3- “Fase gauche: consciência e isolamento”; 5- “A Fase social ou a comunicação viável”; 6- “A terceira fase: o signo do não”; 7- “A fase final: tempo de memória”.	5- Breve contextualização no final do manual.
<b>POEMAS</b>	(7) Sete Poemas	(9) Nove Poemas	(3) Três Poemas	(4) Quatro Poemas
<b>EXTRATEXTOS OU TEXTOS ENSAÍSTICOS</b>	NESTE MANUAL NÃO EXISTEM EXTRATEXTOS.	3- Texto sobre a história literária. (António Cândido, 1976); 6- Comentário sobre o poema “Cota zero” com a definição de poema-piada; 7- Comentário do poema “A flor e a náusea”.	4- Comentário “Anjo torto e outros anjos” sobre a intertextualidade de Drummond e Adélia Prado nos poemas “Poema de sete faces” e “Com licença poética”.	NESTE MANUAL NÃO EXISTEM EXTRATEXTOS.

Quadro K (B)

TIPOLOGIA DOS TEXTOS					
MANUAIS TEXTOS	MANUAL – 5	MANUAL – 6	MANUAL – 7	MANUAL – 8	MANUAL – 9
<b>CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DA POESIA DE DRUMMOND</b>	1- Contextualização histórica e política da década de 30; 2- Biografia do poeta.	1- Contextualização através de textos e fotografias “Rio de Janeiro: marco da cidadania brasileira”; 2- Apresentação das características da poesia modernista: “Drummond: o sentimento do mundo”; 8- Biografia de “Carlos Drummond de Andrade: entre o ser e as coisas”.	1- Contextualização da poesia modernista de 30; 2- Biografia de “Drummond: um bruxo com amor”; 4- A obra e as fases poéticas: “A fase gauche: Consciência e isolamento”; 7- “A fase social ou a comunicação viável”; 9- “A terceira fase: o signo do não”; 11- “A fase final: tempo de memória”.	1- Pequeno texto de apresentação do poema “José”; 2- Conclusão acerca do poema; 3- Contextualização histórica da Europa em 1930; 4- Contextualização do Brasil; 5- Estilo da poesia; 6- Breve biografia de Drummond; 7- Característica da poesia de Drummond dividida em 7 pontos distintos; 8- Conclusão sobre o poema “No meio do caminho”.	1- Caracterização da poesia “pós-moderna”; 2- Biografia de Drummond; 3- As fases da poesia “O poeta gauche”; 4- Divisão dos temas recorrentes da sua poesia feita pelo próprio; 5- Visão dos críticos acerca dessa divisão das fases.
<b>POEMAS</b>	(5) Cinco Poemas	(6) Seis Poemas	(13) Treze Poemas	(13) Treze Poemas	(4) Quatro Poemas
<b>EXTRATEXTOS OU TEXTOS ENSAÍSTICOS</b>	3- Nota de Antonio Candido, 1970.	3- Texto de Davi Arrigucci Júnior “Drummond: primeira poesia”, 2002; 4- Fragmento do livro Drummond, Notas de Rita de Cássia, 1980; 5- Correspondência de Drummond e Mário de Andrade, sobre <i>Sentimento do mundo</i> , 2002; 6- Excerto da crônica “E agora, Jósé?” da obra <i>A bagagem de viajante</i> , de José Saramago, 2002; 7- Texto de Erick F. Oliveira. in “Nenhum Brasil existe: pequena enciclopédia” 2003; 9- Fragmento de Drummond, “As palavras que ninguém diz”, 2000.	3- Nota: “Os bruxos”; 5- Nota do poema “Canção amiga” musicada por Milton Nascimento; 6- Nota sobre a intertextualidade do poema “Poema sete faces” de Drummond” e o poema “Com licença poética” de Adélia Prado; 8- Excerto de uma entrevista do poeta (1945) ao repórter Ary Andrade; 10- Excerto de “Folhetim” da <i>Folha de São Paulo</i> , por Alcides Villaça, 1987; 12- Excerto de “Caderno Cultura” do <i>Estado de São Paulo</i> por Gilberto M. Teles, 1987.	NESTE MANUAL NÃO EXISTEM EXTRATEXTOS NA ABORDAGEM SOBRE DRUMMOND.	NESTE MANUAL NÃO EXISTEM EXTRATEXTOS NA ABORDAGEM SOBRE DRUMMOND.



**ANEXO – 4**

*Quadro – L*

<b>OS POEMAS PRESENTES NOS MANUAIS</b>										
<b>POEMAS</b>	<b>M1</b>	<b>M2</b>	<b>M3</b>	<b>M4</b>	<b>M5</b>	<b>M6</b>	<b>M7</b>	<b>M8</b>	<b>M9</b>	<b>REPETE</b>
“No meio do caminho”	X Comp. p. 43	X Comp. p. 275		X Comp. p. 91-92			X Comp. p. 441	X Comp. p. 300		<b>5</b>
“Papai Noel às avessas”				X Comp. p. 60-61						<b>1</b>
“O lutador”				X Comp. p. 103-107						<b>1</b>
“Eu, etiqueta”				X Comp. p. 441 à 443						<b>1</b>
“Futebol”						X Comp. p. 255 à 257				<b>1</b>
“Poema de sete faces”	X Frag. p. 44.	X Frag. p. 274	X Comp. p. 438-439			X Comp. p. 258	X Comp. p. 443	X Frag. p. 294	X Comp. p. 336	<b>7</b>
“Confidência do Itabirano”						X Comp. p. 259-260		X Comp. p. 296		<b>2</b>
“José”		X Frag. p. 275-276				X Comp. p. 260-261	X Comp. p. 450	X Comp. p. 286-287	X Comp. p. 337	<b>5</b>
“Também já fui brasileiro”						X Comp. p. 262				<b>1</b>
“Hino Nacional”						X Comp. p. 263-264				<b>1</b>
“Balada do amor através das idades”		X Comp. p. 20-21								<b>1</b>
“Mundo grande”		X Frag. p. 276					X Comp. p. 446			<b>2</b>
“Cota zero”		X Comp. p. 278	X Comp. p. 438				X Comp. p. 442			<b>3</b>
“A flor e a náusea”		X Frag. p. 278-279								<b>1</b>
“Nosso tempo”		X Frag. p. 279			X Frag. p. 307		X Frag. p. 445	X Frag. p. 297		<b>4</b>
“Política literária”							X Frag. p. 448			<b>1</b>
“Poesia”							X Frag. p. 443			<b>1</b>
“Ingaia ciência”							X Comp. p. 448			<b>1</b>
“Hipótese”							X Frag. p. 449			<b>1</b>
“Congresso Internacional do medo”							X Comp. p. 449			<b>1</b>

CONTINUAÇÃO DA TABELA ANTERIOR										
OS POEMAS PRESENTES NOS MANUAIS										
POEMAS	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	REPETE
“Resíduo”					X Frag. p. 122				X Comp. p. 338	2
“O enterrado vivo”									X Comp. p. 339	1
“Toada do amor”		X Comp. p. 263-264						X Comp. p. 293		2
“Infância”	X Comp. p. 44							X Comp. p. 295		2
“Cidadezinha qualquer”					X Comp. p. 122			X Comp. p. 295		2
“Quadrilha”	X Comp. p. 46							X Comp. p. 296		2
“Procura de poesia”								X Frag. p. 298		1
“As sem-razões do amor”								X Comp. p. 299		1
“O chão é cama”								X Comp. p. 299		1
“Consideração do poema”	X Frag. p. 45									1
“Amar”	X Frag. p. 45									1
“A noite dissolve os homens”					X Comp. p. 310					1
“A morte do leiteiro”					X Comp. p. 311					1
“Isso é aquilo”							X Frag. p. 448			1
<b>TOTAL DE POEMAS</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>4</b>	<b>64</b>
<b>TOTAL DE TÍTULOS APRESENTADOS PELO CONJUNTO DOS MANUAIS DO CORPUS – 34</b>										
<b>TOTAL GERAL DE ENTRE TODOS OS POEMAS APRESENTADOS – 64</b>										
<b>LEGENDA DAS ABREVIACÕES:</b> Comp. – Poema Completo Frag. – Poema Fragmentado										

**ANEXO – 5**

*Quadro M*

<b>AS FICHAS DE LEITURAS</b>								
<b>MANUAIS</b>	<b>POEMAS APRESENTADOS</b>	<b>ATIVIDADES PROPOPSTAS</b>	<b>QUANTIDADE DE QUESTÕES</b>					
	<b>QUANTIDADES</b>	<b>QUANTIDADES</b>	<b>1.º</b>	<b>2.º</b>	<b>3.º</b>	<b>4.º</b>	<b>5.º</b>	<b>6.º</b>
M1	7	1	6					
M2	9	3	5	6	2			
M3	3	1	10					
M4	4	4	3	1	2	1		
M5	5	2	4	2				
M6	6	6	2	3	5	4	3	6
M7	13	2	10	3				
M8	13	2	8	5				
M9	4	4	5	6	3	3		
<b>TOTAL</b>	<b>64</b>	<b>25</b>	-	-	-	-	-	-