

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL  
FACULDADE DE LETRAS – FALE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA – PPGLL

DIOGO DOS SANTOS SOUZA

**“UM EU TODO RETORCIDO” NO JOGO DE LEITURA DE “A FLOR E A  
NÁUSEA”, DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE: METAPOESIA E ENSINO**

MACEIÓ  
2015

DIOGO DOS SANTOS SOUZA

**“UM EU TODO RETORCIDO” NO JOGO DE LEITURA DE “A FLOR E A NÁUSEA”, DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE: METAPOESIA E ENSINO**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Literários.

Orientadora: Profa. Dra. Eliana Kefalás Oliveira

MACEIÓ  
2015

**Catlogação na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
**Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade**

S729e

Souza, Diogo dos Santos.

“Um eu todo retorcido” no jogo de leitura de “A flor e a náusea”:  
metapoesia e ensino Diogo dos Santos Souza. – Maceió, 2015.

125 f.

Orientadora: Eliana Kefalás Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística: Estudos Literários) –  
Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-  
Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2015.

Bibliografia: f. 102-107.

Anexos: f. 108-125.

1. Metapoesia – Estudo e ensino. 2. Leitores - Formação. 3. A rosa do povo  
- Poesia. 4. Andrade, Carlos Drummond de, 1902-1987. I. Título.

CDU: 82.091

 UFAL	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS</b> <b>FACULDADE DE LETRAS</b> <b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA</b>	 PPGLL
---	--	--

## TERMO DE APROVAÇÃO

**DIOGO DOS SANTOS SOUZA**

Título do trabalho: *UM EU TODO RETORCIDO NO JOGO DE LEITURA DE "A FLOR E A NÁUSEA", DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE: METAPOESIA E ENSINO.*

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em ESTUDOS LITERÁRIOS, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:



\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Eliana Kefalás Oliveira (PPGLL/UFAL)

Examinadores:



\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Gilda de Albuquerque Vilela Brandão (PPGLL/UFAL)



\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves (UFAL)

Maceió, 09 de março de 2015.

À Maria de Fátima dos Santos Souza, minha mãe, pelo afeto, carinho e incentivo de sempre e à Eliana Kefalás de Oliveira por me fazer sentir os percursos de construção deste trabalho através da leveza.

### **A verdade dividida**

A porta da verdade estava aberta  
mas só deixava passar  
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade,  
porque a meia pessoa que entrava  
só conseguia o perfil de meia verdade.  
E sua segunda metade  
voltava igualmente com meio perfil.  
E os meios perfis não coincidiam.

Arrebantaram a porta. Derrubaram a porta.  
Chegaram ao lugar luminoso  
onde a verdade esplendia os seus fogos.  
Era dividida em duas metades  
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.  
Nenhuma das duas era perfeitamente bela.  
E era preciso optar. Cada um optou  
conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

Carlos Drummond de Andrade – *Contos Plausíveis*

## RESUMO

O presente trabalho realizou uma leitura da metapoesia do livro *A rosa do povo*, de Carlos Drummond de Andrade, atentando para o processo de constituição do plano metapoético. Partimos da hipótese de que a metapoesia drummondiana do livro citado apresenta-se como um discurso autorreflexivo ao mesmo tempo em que apresenta um “eu todo retorcido”, quebrando o horizonte de expectativas do leitor, tendo em vista que integra elementos sociais e intertextuais à autorreflexividade poética, por exemplo. A poesia autorreferente pode ser compreendida, assim, como um espaço em que joga com os olhares do leitor. É nesse sentido que o objetivo deste trabalho condiz em ler a metapoesia articulando-a com as orientações teóricas que pensam a relação entre poesia, ensino, recepção e formação do leitor. Além disso, foi feito um levantamento de textos acadêmicos que refletem a experiência de ensino de poesia (em especial, da metapoesia) para que, dessa forma, pudéssemos analisar algumas perspectivas teóricas e práticas acerca da recepção poética que têm emergido nas pesquisas acadêmicas atreladas à formação do leitor. As teses e dissertações foram colhidas através do portal da Capes, e os artigos acadêmicos são oriundos dos “Anais do Congresso de Leitura no Brasil” (Cole). A partir do diálogo com esses estudos acadêmicos, foi realizada e analisada uma experiência pedagógica, em uma disciplina de Estágio Supervisionado, de leitura de um metapoema de Drummond (“A flor e a náusea”) com alunos do primeiro ano do Ensino Médio. Os caminhos trilhados neste trabalho propiciaram a constatação de que a leitura do metapoema “A flor e a náusea” permite um processo de constante reconstituição de um sujeito lírico que, por vezes, recusa-se a se mostrar na esteira de uma totalidade.

**Palavras-chave:** Carlos Drummond. *A rosa do povo*. Metapoesia. Formação do leitor literário.

## ABSTRACT

This study has conducted a reading of the metapoetry in the book *A rosa do povo*, by Carlos Drummond de Andrade, paying attention to the constitution process during the metapoetic plan. We hypothesized that Drummond's metapoetry in the book is presented as a self-reflexive study while intertwines with the world outside the text, breaking the horizon of expectations of the reader. Self-referential poetry can be understood, thus, as a space to play with the way the reader looks at the text. Therefore, the aim of this work was to read the metapoetry articulating it with the theoretical orientations who think the relationship between poetry, teaching, reception and training of the reader. In addition, a survey was done of academic texts that reflect the experience of teaching poetry (especially, metapoetry) in attempt to, by this way, some theoretical and practical perspectives on the poetic reception that have emerged in academic research related to the formation of the reader. Theses and dissertations were collected in DataCAPES's website and scholarly articles came from the "Anais do Congresso de Leitura no Brasil (Cole)". The paths in this research have provided establishing that reading the metapoem "The flower and nausea" allows a process of constant replenishment of the lyrical subject, who sometimes refuses to show itself in the wake of a totality.

**Key-words:** Carlos Drummond. *The rose of the people*. Metapoetry. Literature reader formation

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 REFLEXÕES SOBRE A POÉTICA DRUMMONDIANA, <i>A ROSA DO POVO</i> E A METAPOESIA	14
1.1 Alguns passos pelo vasto mundo de Drummond	15
1.2 "Autor da rosa, sou eu, quem sou?": um eu que se torce	23
1.3 <i>A rosa do povo</i> sob o olhar da crítica literária	27
1.4 Caminhos de reflexão do discurso metalinguístico	31
2 A LITERATURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR	37
2.1 O que dizem os documentos oficiais	37
2.1.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais	37
2.1.2 As Orientações Curriculares Nacionais e a formação do leitor	42
2.2 A experiência da leitura na formação do leitor literário	47
3 LEITURA DOS TEXTOS ACADÊMICOS QUE OLHAM PARA A LITERATURA E O ENSINO	52
3.1 Aspectos metodológicos	52
3.2 Metapoesia e formação do leitor: leitura da dissertação	54
3.3 Leitura dos artigos acadêmicos	63
4 PRÁTICAS DE LEITURA DE METAPOESIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA PORTUGUESA 2	81
4.1 Oficina de leitura literária: 1º ano	82
4.2 Oficina de leitura literária: 1º ano D	90
5 A ÚLTIMA PALAVRA DA PÁGINA NÃO É A ÚLTIMA PALAVRA DO TEXTO	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102
ANEXOS	108

## INTRODUÇÃO

O primeiro passo para a constituição desta dissertação foi revisitar o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): “Diálogos metapoéticos entre Carlos Drummond e João Cabral: traços modernos”<sup>1</sup>. Nessa pesquisa, refletimos sobre as relações entre os metapoemas do livro *A rosa do povo* (1945), de Carlos Drummond, e *O engenheiro* (1945), de João Cabral, atentando para os seus aspectos modernos em relação ao discurso metapoético. Os caminhos trilhados no percurso de realização deste trabalho levaram-nos a pensar a metapoesia, dentro das particularidades de ambos os autores, como recurso literário que provoca o leitor ao problematizar os elos e tensões entre a construção literária e o mundo extratextual.

Ao entrar em um contato mais direto de estudo e de pesquisa com as teorias da Estética da Recepção, o TCC citado foi transformado em um projeto de pesquisa de mestrado, porém, agora, com foco no livro *A rosa do povo*. Foi então, em meio a esse contexto, que a metapoesia drummondiana começou a ser relacionada com questões que envolvem os processos de formação do leitor. Desse modo, trouxemos para o trabalho as contribuições teóricas de Antonio Candido (1965), Hans Robert Jauss (1994), Jorge Larrosa (1999, 2002, 2003) e Wolfgang Iser (1999, 1979). Assim, algumas indagações foram formuladas sobre esse novo elemento que se associou ao nosso objeto de estudo: que olhares sobre a leitura literária a metapoesia drummondiana pode nos oferecer? Como podemos relacioná-los à formação do leitor? Qual caminho de reflexão sobre o campo da literatura e o ensino a metalinguagem literária pode nos indicar?

A leitura da metapoesia, a nosso ver, aponta para elementos fundamentais do fazer literário e, conseqüentemente, para algumas tensões entre a produção literária, o contexto histórico e as suas recepções. O lugar do leitor, nesse procedimento de leitura, está imbricado pelas conexões entre o texto literário e a sociedade, expressas nos textos da obra de Carlos Drummond. Porventura, essas relações podem ser camufladas num processo em que o sujeito lírico se mascara na atmosfera dessa discussão. Esse eu lírico, que se apresenta num entrelugar da poesia que descreve a experiência da poesia através de seus elementos externos, faz com que o leitor entre no texto à procura de chaves de leitura. Tal fato leva-nos a investigar os movimentos de sentido feitos pelos leitores no percurso dos atos de leitura e releitura.

---

<sup>1</sup> Trabalho orientado pelo Prof. Dr. Roberto Sarmiento Lima em 2012, na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas.

É válido afirmar também que, na leitura realizada dos metapoemas de *A rosa do povo*, fomos percebendo a construção de um eu lírico que se torce na tessitura de seu próprio discurso, que se fratura, em movimentos que joga com o leitor durante toda a conjuntura poética, em especial, no poema que iremos concentrar a nossa leitura: “A flor e a náusea”. Essa constatação reconfigurou o nosso olhar sobre o objeto de pesquisa, pois encontramos no poema citado uma forma de ver a metalinguagem como um discurso que se torce, que se desdobra e se mascara, trazendo o leitor para uma atmosfera de leitura imprevista. Em *A rosa do povo*, parece não haver uma voz lírica autorreferente que se apresenta em uníssono ou de forma unívoca. Isso faz com que o poema em questão se configure em dimensões diferentes, em visões distintas sobre a criação literária, fazendo uma interlocução com o conjunto poético no qual está inserido. Nesta pesquisa, buscar-se-á investigar de que modo a metapoesia drummondiana é compreendida e revisitada por alunos da disciplina de Estágio Supervisionado e por alunos do Ensino Médio.

Isto posto, faremos uma breve síntese dos itens que compõem esta dissertação. No capítulo I, será feito um recorte e leitura da crítica especializada sobre a obra poética de Carlos Drummond, principalmente a que se dirige ao livro que estudamos. No diálogo que realizamos com os posicionamentos críticos, compreendemos que estes indiciavam a observação do livro *A rosa do povo* não somente como um marco na trajetória de Drummond, mas também como uma obra que traz um sujeito lírico forjado e torcido (o que se evidencia antes mesmo da publicação desta obra, e, às vezes, dentro do próprio poema). Assim, buscamos refletir sobre esse sujeito lírico que se mostra torcido e inquieta o leitor, posto que se metamorfoseia constantemente.

Tal inquietude do eu lírico drummondiano parece não se acomodar a prismas que abordem sua obra a partir de categorizações; traço por vezes presente em práticas de ensino de literatura. Procurando adentrar algumas abordagens sobre a formação do leitor literário, será feita, no capítulo II, uma análise dos documentos oficiais e nacionais que discorrem sobre o ensino de literatura, dando ênfase nas passagens que discutem a leitura de poesia e a formação do leitor. Assim, iniciamos este item com a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002) – espaço no qual a presença da literatura ainda é ínfima – até chegarmos aos “Conhecimentos de Literatura”; texto que faz parte das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006). Como estamos pensando na metapoesia como viés de reflexão para a leitura literária e o contexto do ensino, consideramos essencial passar pelos documentos que orientam a presença da literatura na sala de aula da educação básica de nível médio. Por fim,

fizemos também um esboço sobre as relações entre literatura e ensino, traçando um panorama que nos deu alicerce para a escrita do item seguinte.

No capítulo III, será realizada uma leitura de textos acadêmicos que relatassem experiências de leitura de poesia, em especial, a metapoesia e a poesia de Carlos Drummond. Foram selecionados quatro artigos dos Anais do Congresso de Leitura do Brasil (Cole) e uma dissertação, cujo título é “Metalinguagem e ensino: vivência com poemas de Ferreira Gullar”, colhida através do Banco de Teses e Dissertações da Capes. Logo, o nosso objetivo, nesse capítulo, foi ver como o discurso acadêmico tem descrito a leitura literária na sala de aula de nível médio, observando, também, como as formas de trabalho com a poesia poderiam (ou não) contribuir para o diálogo teórico, analítico e metodológico sobre a poesia drummondiana, a metapoesia e a formação do leitor. Além disso, intentou-se, também, estabelecer alguns enlaces entre as observações analíticas encontradas nos textos acadêmicos e leituras apresentadas pela fortuna crítica. Ao colocar lado a lado abordagens da crítica literária e de pesquisadores que estudam a crítica na sala de aula, procurou-se pontuar elementos significativos de trabalho com a poesia e a metapoesia na formação do leitor.

No último capítulo, serão feitas análises de diários de campo de duas oficinas de leitura literária voltadas para duas turmas diferentes do primeiro ano do Ensino Médio do Colégio da Polícia Militar Tiradentes, situado em Maceió/AL. Os professores, discentes da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa 2 da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, planejaram uma prática de leitura literária com foco nos poemas “A flor e a náusea” e “Áporo”, textos que pertencem ao livro *A rosa do povo*. Por uma questão de especificidade dos objetivos da pesquisa, focamos somente na proposta de trabalho do primeiro poema supracitado, fato que já nos rendeu uma discussão extensa sobre a recepção da metapoesia. Assim, observamos, nesse contato entre o poema, os estagiários e os leitores da educação básica, as formas como o texto literário foi levado para a sala de aula, bem como os traços metapoéticos que foram abordados pelos estagiários e recepcionados pelos estudantes, analisando também as inquietudes dessa experiência de trabalho.

Interessa-nos, portanto, pensar que este trabalho, fruto de uma longa conversa com a poesia de Carlos Drummond de Andrade, pode contribuir para a forma como o leitor vê não somente a metapoesia do autor de “sete faces”, como a metapoesia de uma forma geral. Para a nossa surpresa, ainda é incipiente, de acordo com os levantamentos bibliográficos realizados para o desenvolvimento da dissertação, a quantidade de trabalhos que se ocupam em estudar as propriedades que caracterizam o discurso metapoético. Essa zona aparenta ser minimizada

ainda mais quando relacionamos essa temática com uma proposta de leitura que visa descobrir novos modos de construir o encontro entre o texto e o leitor.

Um dos nossos principais objetivos nesse trabalho é apresentar como a poesia que fala de si própria pode ser transformada num convite à leitura, num convite que joga, brinca e provoca o leitor a entrar nas veredas do acaso, do inesperado, do mundo literário.

## 1. REFLEXÕES SOBRE A POÉTICA DRUMMONDIANA, *A ROSA DO POVO* E A METAPOESIA

Apontado pela sua própria produção poética e pela crítica literária como poeta de “sete faces”, Carlos Drummond de Andrade figura em variados circuitos de leitura no Brasil, fato que multiplica ainda mais essas faces do autor, por vezes mascarando-as. Da crítica literária à produção acadêmica, do livro didático à sala de aula, das discussões entre poesia e ensino ao Exame Nacional do Ensino Médio, da música ao cinema, a poética drummondiana é apropriada pelos discursos citados, fornecendo ao leitor variados caminhos de leitura, “inquiétudes” e “provocações<sup>2</sup>” sobre o fazer poético desse *gauche na vida*.

É válido destacar, desde já, que a palavra “inquiétude”, que irá aparecer com frequência no decorrer do texto, adquire um sentido particular no contexto da poesia drummondiana por conta do ensaio “Inquiétudes na poesia de Drummond”, de Antonio Candido (1965). Nesse texto, o autor menciona que a contrariedade é uma característica do discurso poético de Drummond, que pode ser também compreendida pela leitura comparativa de seus livros. Logo, o destaque para esse aspecto será um eixo de análise para o sujeito lírico que se apresenta no fazer metapoético. Essa categoria estudada por Antonio Candido será um eixo de leitura também para a compreensão desse “eu todo retorcido” da poética de Drummond; noções que estão em diálogo e que germinam na presente discussão desde a primeira sessão desta pesquisa.

Neste capítulo, tem-se o propósito, primeiramente, de adentrar algumas perspectivas críticas sobre a poética de Drummond, evidenciando a sua incompatibilidade com discursos que pretendem cristalizá-la. Além disso, em um segundo momento, procurar-se-á explicitar uma breve contextualização das obras do poeta a partir de leituras da fortuna crítica, tomando como foco principal a obra *A rosa do povo*. Por fim, a partir de algumas análises introdutórias sobre metapoemas drummondianos, a proposta é refletir sobre a linguagem metapoética, relacionando estudos sobre a metalinguagem com abordagens críticas acerca da poesia de Drummond.

---

<sup>2</sup> Na esteira da discussão da recepção do texto poético, a palavra “provação” será utilizada para se referir à forma como o texto pode seduzir o leitor, tirá-lo de sua zona de leitura habitual, transpondo-o para um espaço de outras interpretações.

### 1.1 Alguns passos pelo vasto mundo de Drummond<sup>3</sup>

Em 2012, o Instituto Moreira Salles lançou um volume da série “Cadernos de Literatura Brasileira” dedicado a Carlos Drummond. Como a proposta dessa sessão é percorrer alguns passos de nosso poeta, ao lado dele, julgamos relevante iniciar a discussão fazendo um recorte comentado de uma parte do livro citado, condizente ao olhar que queremos lançar sobre Drummond nesse momento introdutório.

Primeiramente, propomo-nos a uma breve incursão em olhares de Drummond sobre o mundo e sobre a sua própria obra. Para o estudioso da poética drummondiana, o volume “Cadernos de Literatura Brasileira”<sup>4</sup> é, a nosso ver, uma leitura imprescindível. Além de trazer manuscritos do autor, ensaios críticos, textos de amigos próximos do poeta, uma seção fotobiográfica e uma cronologia comentada, o livro dedica várias páginas a um “Drummond por ele mesmo”. Nessa parte, o leitor terá acesso a vários trechos de textos de jornal, escritos por Drummond, com temáticas diversas, seccionados<sup>5</sup> em fragmentos que, unidos, desenham certas imagens do poeta itabirano e sua passagem por tantos questionamentos, desassossegos e paixões. Porém, deter-nos-emos em trechos específicos que dialogam com a presente reflexão.

Como “gauche no tempo”, Drummond diz o seguinte: “nunca entendi bem o mundo, acho o mundo um teatro de injustiças e de ferocidades extraordinárias. Dizer que nós evoluímos desde o homem das cavernas é um pouco de exagero” (CLB, 2012, p. 36). A intranquilidade com a concepção da palavra “mundo” – seus aspectos contraditórios –, é um elemento marcado intensamente nas primeiras obras do autor, sendo também algo de constante interesse para a crítica especializada em sua obra. A complexidade da relação entre indivíduo e mundo, poeta e mundo, advém dessa sensação de que o homem não está, exatamente, num movimento progressivo, pois está inserido num ambiente que lhe é impetuoso.

---

<sup>3</sup> O título do presente item remete a proposta do livro “Passos de Drummond”, de Alcides Villaça. O autor, nessa coletânea de ensaios críticos, focaliza um traçado do trajeto poético de Drummond, realizando uma leitura de aspectos nucleares da poética drummondiana, tendo como de partida *Alguma poesia*. É nesse caminho que segue a proposta desta sessão da dissertação, elegendo como foco fazer um rápido percurso de um aspecto da obra poética que nos interessa: a metapoesia.

<sup>4</sup> Iremos utilizar, nas citações do corpo do texto, a sigla CLB, para nos referirmos a essa obra.

<sup>5</sup> Os fragmentos estão divididos pela seguinte ordem e organização: “Retrato na parede”, “O observador no escritório”, “Gauche no tempo”, “Burgo e espírito”, “Eternidade moderna”, “Estado de dicionário”, “Jornalismo crônica”, “o escritor ao meio-dia”, “Consideração da arte”, “Estado da poesia”, “Rimas e soluções”, “Poesia própria”, “No escritório”, “O fruto e a matéria”, “Minas”, “Obra”, “Crítica”, “Vida literária”, “Seres depurados”, “No seio das gerações”, “Amor”, “Ideias”, “Sentimento do mundo”, “O rosto do mistério”, “Solidão”, “Crônica particular do homem”, “No fim do caminho” e “Cadeira de balanço”.

No contexto da visão pessoal de Drummond por caminhos que perpassam seus principais temas de análise e observação, em “Consideração da arte”, o poeta expõe, de modo geral, seu olhar sobre a arte: “A obra de arte é um resultado feliz de uma angústia contínua” (CLB, 2012, p. 41). Aqui, o fazer artístico é visto entre duas polaridades: a felicidade e a angústia.

No livro de entrevistas “Dossiê Drummond”, do jornalista Geneton Moraes (2007), Drummond acentua que as suas motivações relativas à criação literária foram oriundas de angústias. Seria possível, então, pensar que esse incômodo é um traço significativo da leitura de Drummond sobre o seu percurso poético, o que parece ser retirado do leque de provocações<sup>6</sup> que a poética drummondiana projeta em seu leitor. Apesar de contrastante, o estado de ser feliz e o estado de ser angustiante estão numa linha articulatória: “Não há felicidade que resista à continuação de tempos felizes”, segundo Drummond. Essa frase, que pertence à sessão “Sentimento do mundo” (CLB, 2012, p. 50), evidencia que a durabilidade da felicidade sucumbe à permanência de sua existência. Em outras palavras, é preciso também que a tristeza esteja por perto para sentir a felicidade.

Na atmosfera dos anos do Modernismo brasileiro no final da década de 20, Carlos Drummond publicou, na Revista Antropofagia, um poema que ferveu a crítica literária da época: “No meio do caminho”. Fincado no imaginário popular e cultural com a simbologia da “pedra” como obstáculo (entrave de passagem), esse poema, incluso posteriormente em *Alguma poesia*, já filtrava os rastros de uma voz lírica inquieta, “na vida de retinas tão fatigadas” (ANDRADE, 2003, p. 16). Para Davi Arrigucci (2005, p. 69), esse encontro do poeta com o obstáculo que lhe impede a passagem configurou-se como uma situação que se reitera, assumindo uma função simbólica, num movimento de vasta extensão. Isto é, os efeitos do signo da “pedra” nem sempre virão representados através dessa imagem, apesar de a ela se associar, metamorfoseando-se, tal como a imagem da flor.

Nesse contexto, destacamos um dos primeiros críticos literários que escreveu sobre a obra de Drummond: Mário de Andrade. Em “A poesia de 1930”, o escritor e crítico discute as principais publicações da poesia brasileira na década de 30, elegendo *Alguma poesia* como uma das principais expressões do modernismo brasileiro, destacando o uso do verso livre como uma marca dessa geração de novos poetas. Já no texto “Poeta maior”, incluído recentemente na coletânea de ensaios “De Anchieta aos Concretos”, Faustino (2006) trata da poesia drummondiana como um “turning point” da literatura brasileira, ou seja, como um

---

“ponto de inflexão” da nossa história literária. Esse modo de conceituar o discurso poético do poeta mineiro dialoga com a nossa premissa de pensar a produção de Drummond como um objeto que muda com frequência o tom de sua voz. Ainda, segundo Mário Faustino, a poesia do *gauche*<sup>7</sup> é

documento crítico de um país e de uma época (no futuro, quem quiser conhecer o *Geist* brasileiro, pelo menos entre 1930 e 1945, terá que percorrer muito mais a Drummond que a certos historiadores, sociólogos, antropólogos e “filósofos” nossos) e um documento humano “apologético” do Homem (FAUSTINO, 2006, p. 206).

Nessa perspectiva, os versos drummondianos são definidos como parte de uma singularidade que está ao lado de um “sentimento do mundo”, capaz de traduzir não só o presente, como também o futuro, os meandros de uma época de “forma indecisa”. Assim, na década de 50, o olhar de Faustino já prenunciava o que se pode constatar na leitura atual da crítica drummondiana: a pulsação de vida da palavra poética que se revigorou (e se revigora) diacronicamente e ultrapassou o limite de 1930 a 1945, formando distintos olhares nos estudos e leituras sobre a poesia brasileira do século XX.

Vale ressaltar aqui que a recepção da obra de Drummond não é cristalizada nem unívoca (traço importante para dinamizar a recepção de seus poemas no contexto da formação do leitor). Ainda que haja convergências entre diferentes discursos sobre as obras do poeta, há, nessas leituras (sincrônicas e diacrônicas), modos distintos de abordar as obras. Ora a poesia de Drummond é estancada em fases (muito presentes no discurso dos livros didáticos), ora é formada como lugar de paradoxos e inquietudes. São diversos os pontos de vistas na crítica e em textos acadêmicos ou ainda em manuais de ensino. A diversidade de abordagens nas leituras de Drummond aponta para algumas perspectivas discutidas nos estudos da Estética da Recepção.

Sob a égide de um de seus principais teóricos, Hans Robert Jauss, na sua tese V do livro *A história literária como provocação à teoria da literatura*, formula duas novas categorias na discussão da relação entre leitura e leitor: a implicação estética e a implicação histórica:

---

<sup>7</sup> No livro “Drummond: o gauche no tempo”, Affonso Sant’Anna conceitua possibilidades de análise da palavra “gauche” na poética drummondiana, termo que apareceu primeiramente no “Poema de sete faces”. Dessa forma, o autor desenvolve leituras de como esse conceito pode ser visto por variados ângulos, passando por interpretações do *gauche* como um disfarce às relações do *gauche* no elo entre sujeito, objeto e tempo. Essas perspectivas podem ser úteis, no processo de realização desta pesquisa, para formar leituras acerca do livro e do poema que propomos estudar.

A implicação estética reside no fato de já a recepção primária de uma obra pelo encerrar uma avaliação de seu valor estético, pela comparação com outras obras já lidas. A implicação histórica, manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética. Se, pois, se contempla a literatura na dimensão de sua recepção e de seu efeito, então a oposição entre seu aspecto estético e seu aspecto histórico vê-se constantemente mediada, e reatado o fio que liga o fenômeno passado à experiência presente da poesia [...] (JAUSS, 1994, p. 23).

Na primeira categoria, a atribuição de valor estético de uma obra dá-se via comparação com outras obras já lidas. Assim, a leitura literária está em amplo contato com as experiências de leituras passadas. Na segunda categoria, tem-se a possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão do sentido do texto ter continuidade e ser ressignificada conforme o passar do tempo. Em acordo com esse posicionamento, João Wanderley Geraldi (2002, p. 26), no texto “A aula como acontecimento”, afirma que “a literatura como acontecimento cumpre-se primordialmente no horizonte de expectativas dos leitores, críticos e autores, seus contemporâneos e pósteros, ao experienciar a obra”. Ou seja, o texto literário se constitui nesse jogo de olhares, entre esses vários tipos de leitores. Segundo Jauss (1994, p. 31), essa distância entre o horizonte de expectativa e a obra, entre o texto lido anteriormente e a “mudança de horizonte”, pede uma nova recepção da obra. Assim, a leitura literária está numa zona de perene movimento.

Deste modo, na leitura da poesia drummondiana que estamos propondo, é imprescindível pensar na noção de “quebra do horizonte de expectativas”, tendo em vista que o sujeito lírico do poema que iremos analisar apresenta-se como “um eu todo retorcido”<sup>8</sup>. Levando em conta que a poética do autor “das sete faces” articula-se a um aspecto do projeto estético da modernidade, de um sujeito poético fragmentado, inquieto, que mascara a sua voz, as implicações históricas podem acompanhar as ressemantizações da concepção do que é ser moderno, sugerindo ramificações à cadeia de recepções formada.

A discussão que norteia o tema acima está envolta em uma área que cresce e ganha força desde os anos 80 no Brasil: as relações entre literatura e ensino. Levando em consideração que Drummond é “figura carimbada” nas aulas, em especial, sobre o modernismo brasileiro, tanto no âmbito do Ensino Médio quanto no campo universitário, é

---

<sup>8</sup> Na “Antologia poética” organizada por Carlos Drummond, coletânea que reúne 133 poemas do autor, seus textos são divididos por seções. A primeira delas é denominada “um eu todo retorcido”, na qual consta o poema “A flor e náusea”, objeto de estudo da presente dissertação. Esse conceito, transposto para o contexto da recepção da metapoética, pode sugerir uma reflexão da forma como o sujeito lírico se apresenta, trazendo, possivelmente, novos horizontes de leitura. Essa discussão será aprofundada no decorrer do trabalho, especificamente quando tratarmos da leitura literária em sala de aula.

inevitável a marca intensa de sua presença nesse circuito que lida com a recepção do texto literário e a experiência de leitura. Esse campo assume uma forma ainda mais atraente ao pensarmos na poética drummondiana como um discurso que se retorce e não se apresenta na esteira de uma totalidade. Como exemplo, se formos olhar dentro da visão da historiografia literária, para Drummond como autor da chamada fase da “Poesia de 30”, veremos uma produção poética que não está nas amarras de uma possível “unicidade” periódica.

Como a proposta desse trabalho é refletir a metapoesia drummondiana na leitura de um texto incluso em *A rosa do povo*, em diálogo com os olhares que tratam da formação do leitor, pensamos que seja válido “refazer”, de modo sucinto, os “passos de Drummond” antes da publicação dessa obra que é eixo de nosso estudo. Assim, perceber-se-á como o percurso poético do autor é constituído, fato que pode mostrar como Drummond se retorce em seus versos.

Em *Alguma poesia*, obra marcadamente influenciada pela estética modernista, caracterizada pela fragmentação do sujeito lírico (as “sete faces” que o compõem) e por um humor de tom crítico e reflexivo (“No meio do caminho” e “Quadrilha”), o discurso autorreflexivo, que viria a se tornar uma marca da poética drummondiana, está em estado inicial de germinação, aparecendo ainda de forma modesta em alguns poemas:

Gastei uma hora pensando um verso  
que a pena não quer escrever.  
No entanto ele está cá dentro  
inquieta, vivo.  
Ele está cá dentro  
e não quer sair.  
Mas a poesia deste momento  
inunda a minha vida inteira.

(ANDRADE, 2003, p. 21)

“Poesia”, texto apresentado acima, a nosso ver, pode ser considerado como um texto que exprime a inquietude da criação literária diante da “pena que não quer escrever”. O texto literário não é escrito, mas está “vivo” no poeta. E essa poesia, alçando uma leitura mais audaciosa, pode ser lida como algo que não está na determinação da conclusão: é “alguma poesia”, como bem afirma o título da coletânea a qual esse texto pertence. Esse local de indeterminação é o lugar do leitor do ensino médio do qual pretendemos pensar, um espaço em que o texto literário entra em contato com o leitor como algo indefinido, tal como aponta Carlos Drummond em sua concepção de poesia que dá título ao seu primeiro livro.

Outro poema que apresenta bem a relação entre sujeito poético e o texto literário é “Explicação”, principalmente nos primeiros versos: “Meu verso é minha consolação./Meu verso é a minha cachaça./Todo mundo tem a sua cachaça” (ANDRADE, 2003, p. 36). Aqui, o verso é considerado como um objeto inebriante, um consolo cujo efeito alcoólico pode, talvez, suspender a forma como se sente o mundo, nem que seja por um momento efêmero. É como se o eu lírico usasse a reflexão feita pela própria poesia para fazer uma declaração de amor ao poder estonteante, desnorteador que a literatura potencialmente traz para o leitor.

Assim, ainda pode-se destacar que a escrita não é condição de existência para o poema, tendo em vista que só pelo fato de que este “está cá dentro”, tem-se a poesia do momento, “que inunda a minha vida inteira”. Logo, esses versos adiantam o clima de “independência das palavras” presente em *A rosa do povo*, prenunciando a ideia de que a poesia é feita, inicialmente, no substrato da carne humana, no corpo, na memória. Francisco Achcar (2000), na série de livros da Publifolha, discute sobre as primeiras marcas metalinguísticas da escrita literária drummondiana, considerando *A rosa do povo* o projeto mais ambicioso correspondente a esta temática, que já se anunciava em *Alguma poesia*:

Mas, mais modestamente, o assunto aparece num poema, talvez em dois [...] Muito curiosamente, essa ideia de poesia como algo inefável, algo para que não pode haver palavras, corresponde a uma concepção substancialista de todo diferente daquela que encontraremos, 15 anos depois, nos mencionados poemas metalinguísticos de *A rosa do povo*. (...) a poesia pode não estar no poema, o poema pode não se realizar, mas existe a “poesia do momento”, que não demanda de palavras (ACHCAR, 2000, p. 28-29).

É possível pensar que caminhos podem ser criados para que o leitor escreva a sua leitura sobre o que não está dito (“a poesia do momento”), mas está sugerido, indagando-se sobre as razões de a palavra se manter resistente ao outro ao passo que inunda a vida do eu lírico. Talvez, possamos notar aqui este elemento de contrariedade já destacado como elemento nuclear na poesia de Drummond; fato notado por Antonio Candido (1965) e que será aprofundado no decorrer da discussão. Será que pensar a poesia como algo indefinido não seria jogar com as possibilidades de o leitor ver, nos versos, um espaço de leitura que se mantém aberto, sujeito a modificações?

Visto isso, podemos deduzir que a voz lírica que emerge no meio da combustão da *rosa do povo* já dava indícios<sup>9</sup> de existir no início da trajetória poética da produção

---

<sup>9</sup> Antonio Candido, no texto “Inquietudes na poesia de Drummond”, mostra como a atmosfera poética de *A rosa do povo* possui rastros de existência nos livros do autor mineiro. Essa discussão é retomada por Alcides Villaça, em “Passos de Drummond”, ao notar a relação entre os livros do autor no conjunto de sua obra poética.

drummondiana. Acompanhar esse caminho de construção do sujeito lírico envolto pela atmosfera metapoética também é um exercício de filtrar as suas particularidades, de livro para livro. Sob esse viés, destacamos que *Brejo das almas* (1934) traz, entre outras, uma voz melancólica representada pelo verso “perdi o bonde e a esperança”, numa espécie de preparo de terreno que será mais explorado em livros sucessores.

No poema “Segredo”<sup>10</sup>, o texto literário apresenta-se como uma forma resistente: “A poesia é incomunicável/Fique torto no seu canto/Não ame” (ANDRADE, 2003, p. 59). De acordo com John Gledson (1981), é complexo tentar compor uma definição da poética de *Brejo das almas*. Quando lemos, por exemplo, o poema mencionado há pouco, notamos que o sujeito lírico “aproxima-se de uma justificação para o tipo de poesia que escreve aqui, e, por conseguinte, de todo um aspecto de sua poesia que se compraz em ficções e ilusões” (GLEDSON, 1981, p. 108). Nessa incomunicabilidade, a literatura se faz pelo mistério, e o sujeito lírico se impõe imperativamente (“Fique torto no seu canto/Não ame”), como se quisesse garantir esse direito do fazer poético de se manter no plano do “não codificável”. Será que essa resistência ao leitor, já comentada anteriormente, pode se tornar um desafio<sup>11</sup>? Apesar de se declarar “incomunicável”, há versos do poema em questão que estão no modo verbal imperativo, estabelecendo uma interlocução com o leitor.

Em 1940, *Sentimento do mundo* foi publicado no contexto de uma consciência marcada pelo tempo que começara nesse início de década. A atmosfera dos primeiros livros (por exemplo, “o coração mais vasto que o mundo”) cede espaço para um estado mediado pela impotência. Assim, podemos destacar também o redimensionamento da consciência temporal que, “na trajetória desse gauche, na medida em que experimenta com o tempo, prova-se a si mesmo alterando-se na proporção do seu próprio tempo e espaço” (SANT’ANNA, 1992, P. 84). A busca da compreensão do presente torna-se mais constante, sendo até o motor de abertura do livro através do poema que o intitula:

Tenho apenas duas mãos  
e o sentimento do mundo,  
mas estou cheio de escravos,  
minhas lembranças escorrem  
e o corpo transgride  
a confluência do amor.

<sup>10</sup> A poesia é incomunicável./Fique torto no seu canto./Não ame./ Ouço dizer que há tiroteio/ao alcance de nosso corpo./É a revolução? o amor?/Não diga nada./Tudo é possível, só eu impossível./O mar transborda os peixes./Há homens que andam no mar/como se andassem na rua./Não conte./ Suponha que um anjo de fogo/varresse a face da terra/e os homens sacrificados/pedissem perdão./Não peça. (ANDRADE, 2003, p. 59)

<sup>11</sup> “Desafio” será mais uma palavra recorrente em nossa discussão e será utilizada para se referir ao efeito de provocação que o texto pode imprimir no leitor. Ou seja, a forma como a leitura pode se efetuar como um jogo, uma sedução.

(ANDRADE, 2003, p. 67)

A partir desse livro e das publicações que se seguem no início dos anos 40, a palavra “mundo” começa, então, a ser uma constante na produção poética de Drummond. A ênfase de “apenas duas mãos” recai no destaque do sentido do tato, como se o “sentimento do mundo”, nesse momento, fosse sensório só ao toque, sem visão, olfato, audição ou paladar. No texto “Drummond e o mundo”, José Miguel Wisnik (2005) faz uma espécie “glossário poético” das figurações de mundo que aferem nos principais poemas que entram no cerne dessa temática. Nessa perspectiva, o autor afirma que é preciso pontuar que

[...] a poesia de Drummond inaugura, no Brasil, uma reflexão sobre o (não) lugar do indivíduo solitário na massa urbana, que se identifica com ela e dela se desidentifica, que pertence compulsoriamente ao conjunto do qual se exclui, pois insiste em pertencer à multidão como seu índice reflexivo – além de se saber pertencente a ela como seu reflexo. Em segundo lugar, é uma poesia que se desenvolve no arco da montante e da precipitação da Segunda Guerra Mundial, vivida intensamente e a distância: o estado do mundo é a conflagração e a conflagração mundializada inclui e não inclui o sujeito, cujo “sentimento” remói um conflito universal próximo e longínquo. [...] A poesia de um tempo em que pensar o mundo é pensar expressamente, e cada vez mais, o (não) lugar da poesia do mundo: o mundo exclui a poesia, e a poesia insiste ainda em incluir o mundo (WISNIK, 2005, p. 24)

A possível inexistência de um lugar para o indivíduo no mundo moderno não anula a relação entre o eu e o mundo, posto que o sujeito poético continua dentro da multidão, todavia, sua presença assume proporções distintas. O olhar solitário sobre os acontecimentos é desenhado ao lado da coletividade, que é companhia, mas também solidão e exclusão. O (não) lugar da poesia é um tema frequente nos metapoemas de *A rosa do povo*, formando um espaço de discussão sobre a complexa relação entre a poesia e a hostilidade do mundo moderno que, às vezes, transforma-se num terreno seco e arenoso no que diz respeito às condições de produção do texto literário. Nesse plano, é possível criar um ambiente de possibilidades de leituras que se direcione a apresentar como esses aspectos metapoéticos podem sugerir olhares para a função e necessidade do texto literário no contexto social.

Lançado em 1942, o livro “José”, de extensão curta, introduz o silenciamento do eu lírico que não tem mais sua vida “inundada pelas palavras”. Mesmo sendo uma luta “sem fruto”, o sujeito lírico, desafiado por esse combate, insiste em lutar, como se o “velho calor” que a palavra oferta fosse instrumento para lhe retirar do estado de limbo que se alicerça em *A rosa do povo*. O “sentimento” é de um “mundo caduco”, ao qual o sujeito lírico não deseja

pertencer, mas que, por outro lado, vê-se ligado a ele, reduto das “lembranças escorridas”. Essa relação é expressa através da luta com as palavras no poema “O lutador”:

Lutar com palavras  
 é a luta mais vã.  
 Entanto lutamos  
 mal rompe a manhã.  
 São muitas, eu pouco.  
 Algumas, tão fortes  
 como o javali.  
 Não me julgo louco.  
 Se o fosse, teria  
 poder de encantá-las.  
 Mas lúcido e frio,  
 apareço e tento  
 apanhar algumas  
 para meu sustento  
 num dia de vida.  
 Deixam-se enlaçar,  
 tontas à carícia  
 e súbito fogem  
 e não há ameaça  
 e nem há sevícia  
 que as traga de novo  
 ao centro da praça.

(ANDRADE, 2003, p. 99)

A descrição da luta entre a voz poética e a palavra revela como esse eu se vê impotente diante da poesia: “é a luta mais vã”. A palavra, no contexto desse confronto, se sobrepõe até pela quantidade, visto que “são muitas, eu pouco” e, “fortes como um javali”, não se deixam encantar pelo poder do indivíduo que as quer para seu sustento. Como será que o leitor pode ver essa descrição do poder da palavra? Como esse poder é exercido no contato entre texto e leitor? Quais efeitos de sentido, nesse modo de leitura, podem ser produzidos? Essas possíveis indagações, formadas dentro da trajetória poética que antecede *A rosa do povo*, podem direcionar o nosso olhar em relação à forma como a metapoesia se conecta com o leitor universitário (da disciplina de estágio) e o estudante do ensino médio para, possivelmente, apontar impasses e alternativas metodológicas para a recepção da poesia na sala de aula.

## 1.2 "Autor da rosa, sou eu, quem sou?<sup>12</sup>": um eu que se torce

---

<sup>12</sup> Esse verso do poema “Anúncio da rosa” apresenta um diálogo com a noção do “eu retorcido”, do eu que indaga a si próprio e se apresenta na esteira de uma fragmentação.

Desde *Alguma poesia*, a expressão do ser *gauche* em o “Poema de sete faces” apresenta uma “persona lírica” que se parte ou que se torce (mais do que se constitui) compondo um discurso fragmentado, em que esse “eu retorcido”, geralmente, não se apresenta integralmente. A nossa hipótese é a de que, na leitura de “A flor e a náusea”, a formulação da expressão “eu retorcido” se solidifica à medida que esse texto retoma aspectos da voz lírica dos quatro livros que o antecederam, em diálogo também com outros poemas de *A rosa do povo*.

Para Antonio Candido (1965, p. 68), o eixo central da obra drummondiana é “regido por inquietudes poéticas que provém umas das outras, cruzam-se”, expondo uma pesada inquietude oscilante entre “o eu, o mundo e a arte”. Nesse sentido, Candido faz um traçado de como esse ser inquieto se apresenta, imbricado nas partes do todo da poética drummondiana:

As inquietudes que tentaremos descrever manifestam o estado de espírito desse “eu todo retorcido”, que fora anunciado por “um anjo torto” e, sem saber estabelecer comunicação real, fica “torto no seu canto”, “torcendo-se calado”, com seus “pensamentos curvos” e o seu “desejo torto”, capaz de amar apenas de “maneira torcida”. Na obra de Drummond, essa torção é um tema, menos no sentido tradicional do assunto, do que no sentido específico da moderna psicologia literária: um núcleo emocional a cuja volta se organiza a experiência poética” (CANDIDO, 1965, p. 70).

A expressão “eu todo retorcido”, utilizada acima para caracterizar a temática da torção envolta na voz lírica, provém de uma classificação feita pelo próprio Drummond, presente na forma como ele subdividiu sua “Antologia Poética”, lançada em 1962 pela editora Record. O primeiro bloco de poemas dessa antologia tem como título “um eu todo retorcido”. O uso do artigo indefinido já nos indica que esse “eu torcido” não é um sujeito definido, fato que se comprova também pela escolha dos poemas que compõe o referido bloco, misturando textos e inquietudes de variadas obras. Dessa forma, esse caminho pode nos sugerir como essas inquietudes configuram uma espécie de torção, dada por um eu lírico escorregadio (porque retorcido) na construção dos traços metapoéticos.

O anúncio da torção da poética drummondiana, tal como Candido afirma, na citação acima, foi expressa por um “anjo torto”. Entretanto, no nosso modo de ver a complexidade dessa questão, a voz lírica nem sempre permanece “torta em seu canto”, “torcendo-se calada”. Um exemplo para esta afirmação é o poema “A flor e a náusea”, quando notamos que o sujeito lírico, apesar de se encontrar “preso”, resiste à negatividade desse contexto de produção do texto literário e corre em busca do encontro com a poesia, anunciada por ele em

tom exclamativo nos versos finais. Em outras palavras, o fato de o “eu estar torcido” não é condição *sine qua non* para que suas ações sejam situadas numa torção de caráter silenciado.

Em meio a esse contexto, é possível destacar um eu lírico, tal qual mencionado acima, em outras passagens de *A rosa do povo*, que se desdobra sobre a própria poética nos versos que seguem abaixo:

Autor da rosa, não me revelo, sou eu, quem sou?  
Deus me ajudará, mas ele é neutro, e mesmo duvido  
que em outro mundo alguém se curve, filtre a paisagem,  
pense uma rosa na pura ausência, no amplo vazio.

(...)

(ANDRADE, 2003, p. 150)

Os versos acima pertencem ao poema “Anúncio da rosa”, em que a voz lírica comenta a sua relação com o texto literário produzido. Nessa passagem do livro, a imagem da rosa já está consolidada como signo que representa a materialidade da palavra. Todavia, o sujeito lírico aparenta afastar a autoria da rosa como caminho de acesso para o (re)conhecimento de sua identidade. As perguntas do primeiro verso colocam o leitor em dúvida, pois o “autor da rosa” não se revela e deixa em suspense o “eu” que, aparentemente, tinha se identificado no início do verso (“Autor da rosa, não me revelo, sou eu, quem sou?”). Nesse contexto, a reflexão de Wolfgang Iser, no texto “O jogo”, sobre a leitura como uma forma de jogo se enquadra em nossa discussão:

Sempre que o movimento do jogo está prestes a concluir-se, a atingir tal fechamento, o jogo livre exerce novamente a sua força. O jogo livre tem de se processar portanto contra qualquer finalização, ao passo que o jogo instrumental combate o adiamento de sua própria conclusão. Esse movimento conflituoso resulta num jogo com a diferença (a play of difference) [...] (ISER, 1999, p. 108).

A ideia de jogo pode ser transposta para a discussão da leitura da poesia drummondiana ao pensarmos que, por exemplo, o eu lírico dos versos acima resiste a uma conclusão sobre a identidade do ser que indaga sobre si. Nesse caso, o texto joga com o leitor ao fazer esse movimento de se apresentar como um objeto que não se sujeita a uma conclusão. É aqui que entra também a questão do eu que se retorce, ao colocarmos esse elemento em um plano de combate com a sua própria definição. Mais adiante, retornaremos a essa questão na leitura dos diários de campo das práticas de leitura.

No âmbito da metapoesia, essa constatação se forma através da relação entre o poeta, a lírica, a sociedade e a modernidade, provocando o leitor a entrar nesse jogo de correlações entre a reflexão metapoética que se tece nos diálogos com a própria obra drummondiana, nos rastros das vozes que se torcem. Nos poemas “A flor e a náusea” e “Anúncio da rosa”, por exemplo, há indícios de que o eu lírico discorre sobre sua própria poesia, atravessando a metáfora da flor como palavra, mas sob perspectivas distintas. O mesmo símbolo que se torce em *A rosa do povo*, abrindo brechas quando é apropriado por uma voz que, inicialmente, está presa num tempo que exclui a poesia do mundo, fratura-se novamente ao incluir o texto literário no mundo enquanto mercadoria.

É importante ressaltar que a feitura do discurso poético de Drummond, desde o início, leva o leitor a encarar, sob a ótica de Villaça (2006, p. 34), “as faces incongruentes e nos faz reconhecer o espelho partido”. Isto é, mesmo nomeando-se através do verso “Vai, Carlos! ser gauche na vida” (ANDRADE 2003, p. 5), Drummond brinca ao incluir um dado biográfico (o seu nome próprio) num poema de “sete faces”, em que uma face, caleidoscopicamente, refrata em outra, apontando para uma recusa de identificação que se desenha pelo “mundo mundo vasto mundo”:

Multiplicando-o em distintas faces a partir de um simulacro de autobiografia, Drummond dota o seu sujeito de identidade complexa de quem está sempre fora de alguma ordem de expectativa, valendo-se para isso de uma expressão que tão pouco repousará na uniformidade de estilo. Até aqui a pluralidade não espanta, pois confina com a atitude modernista que tem a fragmentação como critério. O ganho está em ultrapassar a atitude pragmática e encarnar com peso realista a necessidade escancarada das *personae*, movimentadas pela instabilidade essencial do sujeito [...] (VILLAÇA, 2006, p. 35).

Assim, o elemento biográfico pode ser visto como um procedimento que não representa, em via direta, o autor, sendo uma forma de simulação que se ergue pela força das variadas faces. É por esse viés que é possível perceber que o eu que se torce dentro da poesia de Drummond formula um modo de ler poesia que, em seus movimentos de fraturas, rompe com os “horizontes de expectativas”<sup>13</sup> do leitor, levando-o para essa zona da autoconsciência

<sup>13</sup> É importante trazer o conceito de “horizonte de expectativas” proposto por Jauss (1994, p.31), na terceira tese apresentada no livro “História da Literatura como provocação à Teoria Literária”. Nele, o autor define que, através do horizonte de expectativa de uma obra, é possível delimitar o caráter artístico a partir do modo e do grau segundo o qual ela produz seu efeito sobre o público. É uma espécie de suposição do olhar do leitor que reconstrói os caminhos da leitura a fim de oferecer possibilidades de recepção da obra. A “mudança do horizonte” pode se realizar através da reconfiguração da percepção de experiências conhecidas ou da negação de outras. Essa distância entre o horizonte de expectativa e a obra determina o caráter artístico do texto literário, já que o leitor pode compreender os versos de um poema, a título de exemplo, por um viés em que o texto poético não indique tão imediatamente quanto o esperado.

do fazer literário. Esse cenário é potencializado quando a ideia de “fragmentação” se desprende da estética modernista, passando, dessa maneira, a ser concebida como uma precisão que não está, necessariamente, vinculada a um contexto vanguardista. Para concluir esse ponto da discussão, retornaremos a Geneton Moraes (2007), precisamente à resposta de Drummond ao entrevistador, quando este pergunta se houve algum lamento na carreira intelectual do entrevistado:

Não tive nenhum projeto de vida literária. As coisas foram acontecendo ao sabor da inspiração e do acaso. Não houve nenhuma programação. Por outro lado, não tendo tido nenhuma ambição literária, fui mais poeta pelo desejo e pela necessidade de exprimir sensações e emoções que me perturbavam o espírito e me causavam angústia. Fiz da minha poesia um sofá de analista. É esta minha definição do meu fazer poético (MORAES, 2007, p. 54).

A definição de seu discurso poético recai na metáfora “sofá de analista”, o que nos faz pensar em sua poesia como um local em constante diálogo consigo, com o mundo, ainda que seja preciso desconfiar de uma provável “certeza” dessa relação. A imagem de um sofá de um analista esboça a escrita de um “eu” que será lido e analisado. Geralmente, um “eu” que se fragmenta no seu próprio dizer. Essa metáfora pode representar os movimentos da escrita literária de Drummond, em diálogo com a leitura do que se escreve ao seu redor e, tal como numa sessão de análise, o que está a volta não se mostra em sua totalidade. É por esse caminho que podemos conceber o modo como as vozes poéticas retorcidas se estruturam.

### **1.3 A rosa do povo sob o olhar da crítica literária<sup>14</sup>**

Quinto livro da trajetória literária de Carlos Drummond, *A rosa do povo* é um conjunto poético emblemático que, no bojo dos escritos críticos acerca da obra drummondiana, foi (e é) alvo de inúmeros estudos. A poesia que problematiza o seu próprio discurso, a relação complexa entre lírica e sociedade, a reflexão existencial entre o eu e o mundo, o retorno ao passado nos motores do tempo e da memória, o amor e o cotidiano, são alguns dos principais temas que constituem essa obra. Procuramos, no circuito dos limites dessa pesquisa, realizar um recorte específico de críticos que discorrem sobre *A rosa do povo* na esteira de nosso olhar, expressando traços desse “eu retorcido” que pode ser encontrado em

---

<sup>14</sup> Levando em conta que as oficinas de leitura tiveram como um dos principais focos “A flor e náusea”, poema que expressa bem a atmosfera do livro a atmosfera do livro *A rosa do povo*, vemos a necessidade de fazer um recorte da recepção crítica desse livro que dialoga com a nossa proposta.

“A flor e náusea”. A proposta é observar essa abordagem da crítica para que possamos, no último capítulo da dissertação, fazer um diálogo com a leitura de metapoesia, tendo como base o olhar desse eu que se torce e joga com o leitor outras possibilidades de leitura.

Entre esses caminhos drummondianos, a crítica literária nem sempre é uniforme acerca de seu posicionamento sobre esse livro. Indo ao encontro das leituras de alguns dos principais críticos dessa obra, podemos notar a variedade dos modos de recepção da poética drummondiana. John Gledson, estudioso de Drummond, aponta que o assunto central de *A rosa do povo* é a

[...] unidade do poeta e do mundo ao seu redor, unidade cujo crescimento gradativo traçamos nas coletâneas anteriores. [...] essa unidade não acarreta a abolição do eu como sujeito independente e, num certo sentido, livre; mas temos que compreender que esta independência é um paradoxo, um problema, talvez o problema central do livro. Aqui, “elide sujeito e objeto” – a frase, tirada de “Procura de poesia”, é exata, pois é uma elisão, e não uma identificação absoluta, que implicaria a identificação do eu ativo (GLEDSON, 1981, 163).

A unidade dos poemas da obra mencionada, para o crítico, pode ser vista como uma composição quando olhamos para as coletâneas anteriores. Uma composição no sentido de que a leitura de *A rosa do povo* se forma através das inquietudes dos caminhos poéticos que a antecederam, principalmente *José* e *Sentimento do mundo*. Segundo o autor, esses três livros correspondem a um único período da poesia drummondiana. Dessa forma, é possível ver nessa *rosa do povo* uma poética em ebulição de um eu lírico que já vinha se desdobrando. De que modo essa constatação pode reverberar na leitura de metapoesia? O lugar no qual o sujeito lírico se insere é paradoxal pelo fato de estar entre o desejo de afastamento do mundo e a admissão de não se compreender fora dele. E, ainda, a situação fica mais complexa quando consideramos que a “elisão do sujeito” faz com que a voz lírica se camufle, recusando-se identificar. Poderia ser essa recusa um caminho para interpretação do texto metapoético? Será que essa recusa ecoa numa forma de resistência que se complementa no versejar que se autorrefere? Numa semelhante linha de pensamento de tratamento dessa obra, Iumna Simon (1978), em “Drummond: a poética do risco”, também comenta a relação entre o livro de 1945 com seu antecessor:

[...] no livro de 1945 explodem, porque se encontram e se negam, as grandes tensões da poesia de Drummond. Se aflora em primeiro plano o problema da comunicação poética, é porque o fator novo do “engajamento” exige, como contraparte necessária, um novo tipo de prática artística. Contudo, ao mesmo tempo que se impõe a necessidade de comunicação pela arte, única arma de

que o artista dispõe para a luta, propõe-se, e de maneira esplêndida, a poética da negação do assunto, da negação da poesia temática e celebrativa, seja da subjetividade, seja dos acontecimentos exteriores. Consciência da crise da poesia – as possibilidades do fazer poético rejeitam-se, embora procurem se encontrar: negação do “canto” que, contudo, se realiza como canto do presente (o mundo e os homens e a sociedade), do passado (infância e família) e do eu (o “ser” – passado e presente). Participação, memória e individualismo. [...] Autoconsciência e reflexão crítica: poesia que vai se realizando e se indagando sobre sua natureza e função. Negação e criação. Negação que impulsiona a criação. Criação que é consciência de sua própria negação (SIMON, 1978, p. 59).

A autora, em um panorama geral e ao mesmo tempo específico sobre *A rosa do povo*, destaca a comunicação poética como uma prática fruto da ideia de “engajamento” da poesia drummondiana. Essa ideia de comunicabilidade se transforma num instrumento que o sujeito lírico pode utilizar para enfrentar o ambiente social que o assola (“Posso, sem armas, revoltar-me?”). É nesse contexto paradoxal que se forma a “poética da negação”, quando a palavra se transforma em um objeto que resiste a algo, criando uma autoconsciência crítica do seu próprio fazer que, em “A flor e náusea”, apresenta-se paulatinamente ao leitor. As possibilidades do dizer poético podem se rejeitar, pois elas não são símiles, por exemplo, no livro de poemas discutido.

Conforme Affonso Sant’Anna (1992), a figura do *gauche* atravessa a obra de Drummond através de vários disfarces, nos quais podem encontrar uma personagem em estado de mutação. O crítico estende essa afirmação dizendo que

O ser embrionário de *Alguma poesia* e *Brejo as almas* se entreabre aceitando as suas antíteses no percurso entre o *Sentimento do mundo* e *Rosa do povo*, para, ao final, entregar-se ao exercício pleno de sua dialética existencial e estética de *Claro enigma* a *Boitempo*. Esses limites, escusa dizer, não são precisos: um estágio sai do outro naturalmente, eles se continuam, se complementam, explicando-se mutuamente (SANT’ANNA, 1992, p. 39).

A leitura da imagem do *gauche* na poética drummondiana pode se mostrar um caminho que indique os vieses de análise para o sujeito poético que se encontra torcido, especificamente, no interior dos versos de *A rosa do povo*. A presença desse eu que se apresenta torcido torna-se possível pelo fato de não haver fronteiras delimitadas que as separe ou as distancie na esteira dos livros que foram citados. No exercício de continuação e complementação, o leitor participa da construção da conjuntura poética de Drummond, tendo em vista que aquilo que está em “estado de diluição” se tece nesse processo de composição (e de recomposição).

Sob um prisma distinto, Sebastião Uchôa Leite (1966) discorre sobre outro aspecto presente na obra discutida:

Seu conformismo é autocrítico, deglute-se a si mesmo. São válvulas de escape para não esquentar demais o motor. A adesão da política, que em outros poetas assumiu só a atitude de manifesto, assume em Drummond uma feição mais retorcida. *Rosa do povo* ultrapassa a visão partidária. Nem pessimista nem otimista, essa visão é sobretudo crítica e conflitiva [...] Essa poesia chega à consciência de si mesma como visão transitiva [...] (LEITE, 1966, p. 280).

A ideia de deglutição pela conformidade autocrítica é uma leitura que permite entender a voz lírica drummondiana como um objeto que, mesmo em concórdia com o momento conflitivo de seu tempo, não deixa de criticá-lo. A ideia da consciência poética como transitiva pode ser estendida ao discurso metapoético de *A rosa do povo*. No penúltimo poema desse livro, “Mário de Andrade desce aos infernos”, a voz lírica aparenta se sublimar numa outra voz, que pende a uma autocrítica e, simultaneamente, a uma provocação sobre a leitura do conjunto poético em questão:

A rosa do povo despetala-se,  
ou ainda conserva o pudor da alva?  
É um anúncio, um chamado, uma esperança embora frágil,  
[pranto infantil no berço?  
Talvez apenas um ai de seresta, quem sabe.  
Mas há um ouvido mais que fino que escuta, um peito de artista  
[que incha,  
e uma rosa se abre, um segredo comunica-se, o poeta anunciou,  
o poeta, nas trevas, anunciou.

(ANDRADE, 2003, p. 219)

O verso inicial da estrofe acima possui um tom provocativo: a rosa do povo está numa espécie de entrelugar, entre o seu desfolhar e a conservação da primeira luminosidade que se produz no horizonte de um novo dia. Em outras palavras, o despetalar da rosa parece significar a sua renovação, sua mudança de forma. É como se o sujeito lírico autoindagasse se, ao final do livro, este ainda mantém suas raízes no chão de *José e Sentimento do mundo*, por exemplo, ou está se abrindo para um novo horizonte que se desgarre desses passos poéticos que lhe antecederam. Há a presença de um constante autoquestionamento sobre a definição da rosa: anúncio, chamado, esperança? Esse fato indica o quanto é perigoso cerrar a leitura do símbolo da flor, no olhar drummondiano, num cerco sígnico delimitado. A própria voz lírica confirma inexactidão dessa imagem.

Na atmosfera da metapoesia, as páginas finais de *A rosa do povo* aparentam realizar, num direcionamento autorreflexivo, um movimento crítico que deglute o próprio discurso, fazendo-o um ser transitivo entre duas esferas: do eu lírico que se inscreve torcido e não se nomeia ao eu lírico que entra nessa fissura, nas “trevas em que o poeta anunciou”. No texto “Crítica literária no Brasil, ontem e hoje”, Benedito Nunes (2000, p. 15) afirma que os românticos nos ofertaram uma ideia de “poesia crítica”, o que resultou “na admissão de um híbrido poeta-crítico ou de um crítico-poeta”. A forma como Carlos Drummond desfolhou os últimos versos de sua “rosa” dialogam com essa premissa ao observarmos a sinalização da autorreflexividade lírica que encontra as propriedades críticas da poesia.

#### 1.4 Caminhos de reflexão do discurso metalinguístico<sup>15</sup>

O discurso autorreferente, fenômeno presente não apenas em literatura brasileira, tal como em literaturas de outras línguas, é um modo de autorreflexão sobre as propriedades do discurso poético e ficcional, em que o fator predominante para o entendimento da literatura não é a sua relação com o mundo e sim com o próprio texto.

Na coletânea de ensaios “O livro da metaficção”, de autoria do professor Gustavo Bernardo, há vários debates sobre a metaliteratura, com o enfoque voltado para a narrativa<sup>16</sup>. Todavia, o prólogo desse livro trata da matriz geral da temática da metalinguagem:

[...] o espelho da ficção não nos devolve a realidade refletida tal e qual: antes a inverte e depois nos leva para outro lugar. Este outro lugar se situa além da realidade do que partimos e além do espelho – além da ficção. Ora, “além da ficção” é uma tradução “ao pé da letra”, digamos assim, da palavra metaficção, porque o prefixo grego “meta” também pode significar “além de” (BERNARDO, 2010, p. 9).

Gustavo Bernardo constrói sua noção de “espelho” através da leitura de uma fotografia<sup>17</sup> de Chemaz Madoz, artista espanhol. Nela, é possível ver a projeção de uma escada que está posicionada em frente ao espelho. É possível ler essa fotografia no âmbito do

<sup>15</sup> Uma de nossas premissas neste tópico é fundamentar a nossa discussão sobre a metapoesia, a fim de investigar até que ponto o alheamento do mundo é, de fato, presente em *A rosa do povo* e de que forma esse elemento joga com o “horizonte de expectativas” do leitor.

<sup>16</sup> No levantamento bibliográfico para a escrita desta dissertação, tivemos dificuldade de encontrar um material teórico específico que refletisse sobre o fazer metapoético. Porém, há uma vasta produção sobre metaficção. Tendo em vista as particularidades teóricas entre poesia e narrativa, usamos algumas fontes próprias do texto metafictional, com o cuidado de adaptá-las para o contexto da discussão sobre metapoesia.

<sup>17</sup> A fotografia pode ser vista ao fim do texto nos Anexos.

texto autorreflexivo, pois se vê que o espelho<sup>18</sup> faz uma apropriação da imagem da escada, mas não a representa fisicamente em sua totalidade. Numa direção semelhante, pode-se relacionar essa leitura à metapoesia, visto que ela, tal como espelho, está em contato com o objeto representado, no entanto, projeta-o de modo invertido. Sob esse viés, pensamos que o discurso literário transgride o mundo extratextual, levando o leitor para uma espécie de lugar transfigurado, além do “real” no qual estamos situados. Assim, pode-se afirmar que o dizer metalinguístico “é um fenômeno estético autorreferente através do qual a ficção duplica-se por dentro, falando de si mesma ou contendo a si mesma” (BERNARDO, 2010, p. 9). No poema “Mário de Andrade desce aos infernos”, comentado anteriormente, os versos discorrem sobre a feitura da própria obra, abraçando-a num tom crítico, como se estivesse num movimento de duplicação.

Continuando a discussão, agora com a finalidade de fazer um breve percurso histórico sobre a formação desse tema, é válido pontuar que a autorreferencialidade em literatura é uma constante, mas houve momentos decisivos em que tal conceito foi ativado de modo mais intenso e programaticamente orientado. Entre os modernos, pensou-se em fugir da referencialidade – a literatura que visa a um retrato do mundo – por meio de uma referencialidade própria, isto é, o texto se voltaria para si mesmo. No capítulo 1 do livro “Os cinco paradoxos da modernidade”, Antonie Compagnon (2010) relaciona o conceito de modernidade ao de autorreflexividade:

Roland Barthes chamará de “autonímia” esse componente essencial da tradição moderna, definida como “o estrabismo inquietante de uma operação em caracol”. [...] A obra moderna fornece seu próprio manual de instrução; sua maneira de ser é o encaixamento ou a autocrítica e a autorreferencialidade [...] (COMPAGNON, 2010, p. 30).

O discurso autorreferente, discutido com base no pensamento barthesiano, é também observado como uma espécie de discurso crítico, que se envolve dentro de sua própria linguagem como um traço do ser moderno, indicando outro caminho para observar a metalinguagem. Ainda na linha de pensamento de Antoine Compagnon, o autor demonstra, no capítulo “O mundo”, em *O demônio da teoria*, que tanto é ilusão a crença da referencialidade cristalina do texto (não existiria uma transparência entre a linguagem e o

---

<sup>18</sup> Umberto Eco (1989, p. 14) afirma que “a imagem real dos espelhos côncavos é, do ponto de vista do senso comum, irreal, [...] porque o indivíduo que a percebe pode confundi-la com um objeto fisicamente consistente”. Já na imagem virtual, o autor explica que o espectador a percebe como se ela estivesse no espelho, quando, na verdade, o espelho não a contém “dentro de si”. No texto autorreferente, o leitor está constantemente nesse jogo de espelhos e refrações, manipulando a palavra como um signo que se edifica em superfícies que bem sempre são visualmente planas.

texto) quanto a negação do mundo como referência em nome de uma pretensa metalinguagem pela qual a linguagem só falasse dela mesma. O referente, sob essa égide, não tem “realidade”, pois o que se chama de real é um código de representação. Indo além, o teórico afirma que a referencialidade é produzida pelo leitor (COMPAGNON, 2010, p. 108). Então, as noções de mundo real e mundo ficcional precisam ser pensadas pelo viés de interação entre texto, leitor e contexto.

Nesse contexto da modernidade, pode-se identificar uma preocupação clara da arte com a própria arte, em qualquer gênero ou forma, sob o ponto de vista segundo o qual o meio é a mensagem. Esse tipo de pensamento é evidenciado não apenas em literatura, mas também nas artes plásticas, na música e no cinema, o que nos permite afirmar que a corrente realizadora desse tipo de autorreferência surge de uma atmosfera que se situa no campo das artes em geral, pondo em questão também as noções de linguagem artística, obra e criação poética, concretizando o conjunto da estética moderna.

O discurso artístico ganha autonomia em face do mundo empírico ao qual se vincula, abandonando, então, a direção do referente a esse mundo. Com isso, a arte, no nosso caso, a poesia, é compreendida como um espaço de produção de uma “realidade” no eixo do plano literário. Todavia, esse fato não a exime de se apropriar do que lhe é exterior para construir o seu próprio discurso. Especificamente, é nesse ponto que se erguem umas das principais provocações do texto metapoético: ao suscitar uma possível dualidade entre mundo textual e mundo extratextual, numa espécie de dicotomização, problematiza essa relação pela via da integração, e não de uma pretensa dualidade.

É nesse movimento de saída de um lugar sacralizado para um lugar transgressor que a autorreflexividade literária fundamenta-se como um modo de crítica (tendo este termo aqui compreendido como uma ação em que busca a análise do texto em seus aspectos internos e externos), num espaço em que o texto questiona e problematiza os procedimentos de construção da linguagem literária.

Na apresentação do livro “Crítica e Verdade”, Leyla Perrone-Moisés explica o pensamento barthesiano acerca da metalinguagem:

Primeiramente, a afirmação da autonomia da linguagem literária. Escrever, para Barthes, sempre foi um “verbo intransitivo”. A obra literária não é uma mensagem, é fim em si própria. A linguagem nunca pode dizer o mundo, pois ao dizê-lo está criando outro mundo, um mundo em segundo grau regido por leis próprias que são as da própria linguagem. O sistema de linguagem não é análogo ao sistema do mundo, mas homólogo (PERRONE-MOISES, 2007, p. 9).

Nessa elucidação, aponta-se o ato da escrita literária como “intransitivo” na tentativa de indicar seu caráter metalinguístico. A expressão da linguagem literária, quando fala sobre o mundo, transfigura-o, ao passo que este tem seu funcionamento agora orientado pela linguagem. Por isso que Leyla Perrone-Moisés (2007) afirma que a relação entre linguagem e mundo é feita de maneira homóloga, pois eles se correspondem, no entanto, não são igualmente comparáveis, análogos. A demonstração da consciência da linguagem literária ocorre, segundo Barthes, quando a linguagem se volta para si na busca de explicar seu funcionamento, constituindo-se de um dizer sobre linguagem. Para Foucault (1964), esse é o meio pelo qual a literatura se instaura enquanto indagação:

Parece-me, no entanto, que a relação da literatura consigo mesma, a questão do respeito do que ela é, fazia, desde início, parte de sua triangulação de nascimento. [...] A literatura é um terceiro ponto, diferente da linguagem e da obra, que, por isso, desenha um espaço vazio, uma brancura essencial onde nasce a questão “o que é literatura?”, brancura essencial que, na verdade, é essa própria questão. Por isso, a questão não se superpõe à literatura, não se acrescenta a ela por obra de uma consciência crítica suplementar: ela é o próprio ser da literatura originariamente despedaçado e fraturado (FOUCAULT, 1964, p. 141).

A relação entre linguagem, obra e literatura – triângulo de Foucault – é um caminho inicial para pensar quanto a literatura se dá a si mesma como objeto. O texto literário seria, portanto, um espaço que se delineia nas indeterminações da indagação (e das respostas) das acepções do termo “literatura”.

Transportando essa discussão para o contexto da poesia autorreflexiva de Drummond, é possível dizer que as definições apontadas no item anterior caracterizam, de modo geral, alguns aspectos que circundam esse tipo de texto em *A rosa do povo*. Se pensarmos, por exemplo, em “A flor e a náusea” como um texto que sugere a flor como metáfora, expondo também a situação conflitiva da recepção da poesia num contexto social asséptico, pode-se afirmar que a metalinguagem é construída através desse olhar de um “eu todo retorcido” que está na busca pela palavra. Esse recurso poético que se abre para penetrar o mundo (“furar o asfalto”) abre-se, conseqüentemente, para o leitor, de maneira não completamente dada, mas que pode ser conquistada no exercício de leitura analítica ou ao se jogar o jogo do texto. Daí o intuito desta pesquisa de trabalhar com a recepção desse poema com estagiários e alunos da educação básica, já que o texto parece convidar o leitor para um desafio analítico um tanto inquieto, multifacetado.

Acredita-se aqui que a identidade híbrida do metapoema é um elemento que pode influir consideravelmente no processo de formação de leitor, já que apresenta o cerne que o discurso literário se redimensiona dentro de sua própria forma, expondo as suas tensões, as suas fraturas. Nessa visão, Samira Chalhub ancora seu pensamento acerca do texto metalinguístico numa posição já mencionada no item anterior e que merece ser reafirmada:

A metalinguagem, como traço que assinala a modernidade de um texto, é o desvendamento do mistério, mostrando o desempenho do emissor na sua luta com o código. O poema moderno é crítico nessa dimensão dupla da linguagem – que diz o que sabe o que diz. Um metapoema não é aurático [...] Resultado da multiplicação de códigos, que colocou em cheque o ideal de representação da arte, o metapoema instaurou a lucidez de que a palavra, não mais mero veículo, possui a dimensão de sua própria materialidade sonora, visual. Ensinou também que é possível o diálogo entre vários códigos (CHALHUB, 2005, p. 47).

A metapoesia, então, pode ser compreendida no âmbito do seu caráter crítico, como já assinalamos nos versos finais de *A rosa do povo*, como uma marca da estética moderna. É como se o núcleo dessa forma literária fosse uma condensação de discursos, desvinculando o compromisso da palavra de ser “veículo de uma mensagem”, validando e reafirmando sua opacidade.

A autora também valoriza acima a relação entre texto e leitor, só que nos termos da teoria da Comunicação linguística de Jakobson, como um “desvendamento de um mistério”; olhar que podemos construir um diálogo com outro eixo de leitura. Conforme Iser (1979), por meio da leitura, vem à tona as dimensões desconhecidas do texto, e essa indeterminação é a força que comanda o leitor para fora da configuração aparente do texto. Mas, para que esse processo ocorra, é preciso minimizar a distância entre texto e leitor, presente geralmente no trabalho com a metapoesia. O primeiro passo para isso é a criação de condições de recepção para que o indivíduo encontre, na leitura, um lugar de produção de sentidos. Tendo em vista os outros caminhos em que a construção metapoética se baseia (nesse caso, na ideia de eu lírico em torção e retorção), o olhar do leitor diante do texto não poderá ser inclinado a um contato exclusivamente metalinguístico com a obra.

A autorreflexividade literária guarda na composição do texto uma indeterminação do que está sendo tratado: seria apenas um modo de conceber a poesia (sua criação e função); seria, então, um texto que se apropriaria (e até que ponto) das influências do externo sobre o interno ou os dois procedimentos. Sendo assim, o metapoema é visto como um objeto estético que exprime as inquietações da relação da literatura com o seu contexto, seja ele estético, seja

ele social. Logo, é preciso aproximar a leitura metapoética do leitor no caminho de que este perceba que, tal como uma forma de linguagem e comunicação, a experiência da poesia sobre poesia também possui suas propriedades polissêmicas.

Sob essa perspectiva, podemos inserir a discussão da metapoesia na formação do leitor. Na leitura de metapoesia, esse horizonte se constitui através da provocação realizada pela presença do “eu todo retorcido” que se mascara, se fratura, apontando para a sua autoconsciência e também para a tensão com o contexto fonte de produção de *A rosa do povo*.

## 2 A LITERATURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Desinventar objetos, por exemplo. O pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha.

Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma.

Repetir repetir – até ficar diferente.  
Repetir é um dom de estilo.

Manoel de Barros

### 2.1 O que dizem os documentos oficiais

No contexto das relações entre Literatura e Educação é indispensável, a nosso ver, fazer um passeio pelos documentos oficiais<sup>19</sup> que pensam o ensino da Língua Portuguesa e da Literatura, tendo em vista que nesses textos podemos encontrar os princípios gerais que orientam a organização curricular e norteiam o trabalho de docentes e outros profissionais do ensino.

#### 2.1.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Em 1999, foi lançado, em Brasília, pelo portal do Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio<sup>20</sup>, que prevê uma organização curricular baseada na divisão de área de conhecimentos. Assim, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias tornam-se o eixo condutor do tratamento escolar dirigido para Língua portuguesa e Literatura. Jurado e Rojo (2006) lançam um olhar introdutório acerca da publicação deste documento que nos situa acerca da concepção de leitura que está presente no bojo de seu discurso:

Com a publicação dos PCNEM, em 1999, vem se falando de uma renovação da prática de ensino através de uma proposta de organização curricular caracterizada pela não-fragmentação das disciplinas. Neste sentido, o que os novos documentos oficiais propõem vai ao encontro da ideia de um currículo

<sup>19</sup> Como o foco desse trabalho é o leitor do Ensino Médio, os documentos que serão discutidos nesse item competem a esta etapa da educação básica.

<sup>20</sup> Os PCN's têm como diretrizes a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 e o Parecer do Conselho Nacional da Educação /Câmara da Educação Básica nº 15/98.

voltado para conhecimentos e competências de tipo geral, em que se tenham como principais contextos de sua aplicação o trabalho e a cidadania (JURADO & ROJO, 2006, p. 38)

Muitos estudiosos já se debruçaram na crítica aos Parâmetros Curriculares Nacionais, porém, vemos a necessidade de retomar essa discussão apontando para o caminho do ensino da literatura. As autoras comentam a mudança das práticas de ensino pela não fragmentação das disciplinas, ou seja, dentro da proposta de integrá-las numa só área. Entretanto, nas condições atuais da educação pública brasileira, essa “integração” traduz-se em sobrecarga de trabalho para o professor. É claro que entendemos que não há como traçar fronteiras estanques entre a aula de português e a aula de literatura. Por outro lado, cada um desses campos tem suas particularidades que, às vezes, podem ser diluídas nessa pretensão de “integração”. Por exemplo, numa atividade em que se solicita, exclusivamente, a identificação dos adjetivos num poema, explora-se as camadas gramaticais do texto poético, deixando de lado suas propriedades expressivas, semânticas e sonoras. Todavia, é válido destacar também que essa proposta pode nos levar para o conceito de interdisciplinaridade, noção que pode ser bastante útil no ensino de literatura. Na leitura de um texto literário, por exemplo, o aluno pode entrar em contato com outras possibilidades de leitura através do olhar de outra disciplina, ressignificando os seus conhecimentos e o próprio texto lido.

Nessa batalha que se trava por mais espaço na sala de aula, a poesia, aparentemente, parece que perde, em maior parte, as lutas. Mas, mesmo assim, é um gênero literário que está muito presente no gosto literário dos jovens leitores. Essa situação de minimização no espaço curricular ocorre pelo fato de, conforme o documento oficial citado, a premissa do ensino ser voltada para “conhecimentos de tipo geral”, que podem ser verificados em exames que apresentam “saldos de aprendizagem” dos alunos egressos do Ensino Médio. É complexo enquadrar o gênero poético nesse formato, pois o contato entre a poesia e o leitor nem sempre está sujeito a uma “contabilidade” do quanto se aprendeu no ato de ler versos. Um poema não é um objeto sujeito a uma totalidade de compreensão, podendo, assim, não produzir efeitos de sentido no momento da leitura, mas sim em outras situações futuras de contato entre texto e leitor. Essa questão se estende ao texto em prosa também, só que, no nosso entendimento, numa outra dimensão, já que a narrativa tem uma presença mais assídua em atividades de redação e interpretação textual em concursos e vestibulares. Logo, o texto narrativo possui, nesse sentido, mais “recursos” do que a poesia para se incorporar nesse modelo de ensino-aprendizagem-resultado com menos percalços. Porém, isso não quer dizer que o ensino do texto em prosa também não seja prejudicado.

É preciso destacar que, nos PCN do ensino médio (1999) – diferentemente do documento posterior –, poucas linhas são destinadas ao ensino de literatura. E, quando há a promoção da discussão da leitura do texto literário, esse ato ocorre envolto numa série de amarras:

A função e a época de um texto teatral impõe uma organização diferente daquela utilizada em um poema, apesar de haver entre eles uma série de elementos comuns como, por exemplo, ambos serem escritos. Os poemas escritos em diferentes épocas apresentam especificidades próprias. Comparar os recursos expressivos intrínsecos a cada manifestação da linguagem e as razões das escolhas, sempre que isso for possível, permite aos alunos saber diferenciá-los e inter-relacioná-los (BRASIL, 1999, p. 8).

Primeiramente, vale notar que há o apontamento da existência de distinções entre o texto de teatro e a poesia, mas apenas se menciona a característica mais generalizante: ambos são da modalidade escrita, o que também não é fato se levarmos em conta as tradições orais. Dessa forma, admite-se as proximidades entre textos de diferentes gêneros, todavia, não se esmiúça a relação entre as formas literárias citadas. No trecho dos PCN que foi destacado, a prerrogativa que prescreve que “os poemas escritos em diferentes épocas apresentam diferenças próprias” é de caráter generalizante e redutor, pois indica, pela forma como o assunto é exposto, que textos escritos numa determinada época possuem uma unicidade de estilo. Às vezes, é possível encontrar poemas com especificidades distintas (quase antitéticas) em um mesmo livro, como *A rosa do povo*, de Carlos Drummond. Para exemplificar, temos, na abertura do livro, “Consideração do poema” tecendo um olhar sobre a construção e propriedades do texto literário, já em “Procura da poesia”, o eu lírico parte, inicialmente, do ver-sejar sobre aquilo que “ainda não é poesia”. É como se tivéssemos, de um lado, um encontro mais imediato com a poesia e, em seguida, um encontro que se faz mais no âmbito da procura, uma busca enigmática (“Penetra surdamente no reino das palavras”) pelas palavras “ermas de melodia e conceito”, cada qual com suas “mil faces secretas sob a face neutra”.

Para contrapor a posição acima, o texto de Winisk (2005), “Drummond e o mundo”, traz uma reflexão pertinente à discussão, quando o autor constata a recorrência da palavra “mundo” na escrita poética drummondiana, que se contrasta com a poética do poeta recifense João Cabral de Melo Neto, ao passo que, neste autor, a palavra “mundo” é praticamente ausente. As atividades poéticas de Drummond e Cabral são contemporâneas, mas nem por isso, obviamente, são estilisticamente semelhantes. Essa visão que aqui criticamos pode comprometer, no contexto da reflexão desta pesquisa, o olhar do leitor do ensino médio para a

poesia drummondiana, uma vez que partimos do pressuposto de que *A rosa do povo* é um livro que expressa um sujeito lírico escorregadio, um eu mascarado, um “eu torcido” que se fratura no decorrer de sua leitura. Assim, o sujeito poético dessa obra, que se tece múltiplo, no caminho dos PCN, seria visto de um modo unívoco, já que a representação do sujeito lírico seria observada a partir das mudanças de épocas, não atentando para os movimentos de torção da voz lírica dentro da mesma obra.

No ano de 2002, levando em conta as lacunas teóricas dos PCN publicados em 1999, a Secretaria de Educação do Ensino Médio e Técnico lançou as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (também conhecidos como PCN+), na tentativa de estruturar melhor as matrizes da Educação Básica. Entretanto, a Literatura continuou a ocupar um local ínfimo da discussão, sendo mencionada, constantemente, “às sombras” do ensino de Língua Portuguesa. Por causa disso, iremos destacar somente um trecho do documento, que se adéqua aos objetivos de nossa discussão. Numa listagem de pontos que “investigação e compreensão” por parte do alunado, o documento coloca como oitavo item a metalinguagem, dizendo que esta é:

É a propriedade que tem a língua de voltar-se para si mesma, não designando ‘coisas’, mas a si própria. Dicionários e gramáticas são textos metalinguísticos por excelência. Atualmente o conceito abrange todas as linguagens: uma música que trate de fazer um musical será metalinguístico [...]. Aplica-se com muita frequência o conceito em todas as disciplinas: a metalinguagem constitui-se instrumento de descrição e análise dos diversos códigos utilizados na cultura. Na contemporaneidade, o uso bastante expressivo da metalinguagem é um índice de que a arte, por exemplo, volta-se para ela mesma, analisando, interpretando e questionando processos e a história (BRASIL, 2002, p. 46).

Reproduzindo um discurso bastante presente em manuais didáticos, os PCN+ discutem o discurso metalinguístico pela via do estudo da língua portuguesa, num ponto de vista que lê de modo excessivamente didático a classificação e conceituação das funções da linguagem por Roman Jakobson (1896-1982). No livro “Huit questions de poétique”, Jakobson defende no texto “La dominante<sup>21</sup>” a transitividade das funções da linguagem na

<sup>21</sup> Trecho da citação em francês: “La définition de la fonction esthétique comme dominante de l’œuvre poétique permet de définir la hiérarchie des diverses fonctions linguistiques à l’intérieur de l’œuvre poétique. Dans la fonction référentielle, le signe entretient avec l’objet désigné un lien interne minimal et par suite le signe a, en lui-même, une importance minimale. La fonction expressive, au contraire, suppose, entre le signe et l’objet, un lien plus fort et plus direct, et, dans ces conditions, requiert une plus grande attention à la structure interne du signe. Comparé au langage référentiel, le langage émotif, qui remplit avant tout une fonction expressive, est, en règle générale, plus proche du langage poétique (qui est orienté précisément vers le signe en tant que tel). Le langage poétique et le langage émotionnel se chevauchent fréquemment, et le résultat, c’est que ces deux variétés de langage sont souvent, de façon tout à fait erronée, identifiées. Si la fonction esthétique joue de la rôle de

estrutura do texto, questão que é tratada ao analisarmos o trecho sobre metalinguagem do documento acima:

A definição da função estética como dominante da obra poética permite definir a hierarquia das diversas funções linguísticas dentro da obra poética. Na função referencial, o signo mantém com o objeto designado um vínculo interno mínimo e, portanto, o signo, em si, tem uma importância mínima. A função expressiva, ao contrário, supõe, entre o signo e o objeto, uma ligação mais forte e direta e, nessas condições, requer mais atenção para a estrutura interna do signo. Comparada à linguagem referencial, a linguagem emotiva, que cumpre sobretudo uma função expressiva, é, em regra geral, mais íntima da linguagem poética (que é precisamente orientada para o signo como o tal). A linguagem poética e a linguagem emotiva se justapõem frequentemente e o resultado é que essas duas variedades de linguagem são muitas vezes, de modo completamente equivocado, identificadas. Se a função estética desempenha o papel dominante em uma mensagem verbal, essa mensagem, certamente, pode recorrer a uma variedade de métodos de linguagem expressiva, mas esses elementos são, em seguida, sujeitos à função decisiva da obra, em outros termos, são remodelados por sua dominante (JAKOBSON, 1977, p. 81, (tradução nossa)).

Na leitura da perspectiva jakobsiana, vemos a conceituação das funções de linguagem na esteira em que cada um pode tocar a forma como a outra constrói o seu discurso. Porém, a metalinguagem nos PCN+ é vista como uma modalidade textual que visa quase que somente explicar o seu próprio código, apresentando uma visão essencialmente linguística (que pode chegar ao aluno transformada num olhar em que essa função assume um cunho de interpretação preponderantemente gramatical). Assim, na acepção de “a dominante”, a função que está mais presente no texto (a poética) ressemantiza as outras funções que estão em sua estrutura, sendo relegada a um plano secundário. No contexto de nossa discussão, essa constatação pode oferecer ao aluno um tratamento que distancia ver a metalinguagem sob a égide da construção literária, já que as funções de linguagem são compreendidas unilateralmente.

Mesmo que de uma maneira não muito aprofundada, o documento proporciona um horizonte de leitura para o assunto ao afirmar que a noção do “metalinguístico” é aplicável em diversas áreas, sendo uma marca que se coloca em evidência, principalmente na arte

---

dominante dans un message verbal, ce message, à coup sûr, peut avoir recours à un grand nombre de procedes du langage expressif; mais ces éléments sont alors assujettis à la fonction décisive de l'oeuvre, en d'autres, sont remodeles par sa dominante” (JAKOBSON, 1977, p. 81).

contemporânea. A inclusão do tema nesse momento da reflexão demonstra que a metalinguagem, enquanto um conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, possui seu local no ambiente da educação básica, tanto é que foi destaque em um dos documentos oficiais que normatizam esse nível de ensino. Para encerrar essa passagem pelo PCN+, é bom deixar claro que a revisão proposta por esse documento também veio nas direções dos objetivos do Exame Nacional de Educação (Enem), que contém as seguintes competências: compreender processos; enfrentar problemas reais; construir argumentações; elaborar proposições solidárias.

### **2.1.2 As Orientações Curriculares Nacionais e a formação do leitor**

A palavra “formação”, no contexto da leitura literária, permite-nos pensar o ato de ler como um local de encontro entre o leitor e a palavra, espaço em que o texto literário ecoa sua corporiedade sígnica e sonora no leitor, construindo um caminho de via-dupla. No texto “Literatura, experiencia y formación”, o filósofo espanhol Jorge Larrosa (2003, p. 26-28) pensa a “leitura como formação”, como uma atividade que implica se aproximar da subjetividade do leitor, de modo que ele possa ser tocado ou transformado pelos elementos do texto que ressignificam os seus horizontes de leitura. Para que a leitura se configure como um processo de formação, segundo o autor, é preciso que haja uma experiência entre texto e leitor. Esses pressupostos levantados são eixos norteadores para se pensar a relação entre leitor e texto literário, nas diversas dimensões que a leitura como formação pode adquirir no espaço do ensino.

É sob essa perspectiva da efetiva experiência de leitura que a concepção de ensino de literatura, mediada pelo olhar da formação do leitor, é construída nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Ocem), documento oficial publicado em 2006, que rediscute os parâmetros e diretrizes que normatizavam, até então, as possibilidades de trabalho com a literatura na sala de aula. Na apresentação do texto “Conhecimentos de Literatura”, a indagação da presença da literatura no currículo no Ensino Médio mostra que, historicamente, enquanto disciplina, o ato de leitura estava ligado ao selo distintivo de cultura, herdado do falar e do escrever bem da retórica. Dessa maneira, a função social atribuída ao ensino de literatura estava ligada à formação do indivíduo burguês. As Ocem, a nosso ver, a partir dessa contextualização, propõem-se a mostrar outros aspectos que configuram a relação entre o texto e o leitor, especificamente no quadro contemporâneo em que o texto literário está inserido na nomenclatura das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

O contexto do ensino da literatura destacado pelas Ocem é relacionado com a perspectiva do filósofo francês Charles Lipovetsky, na qual o autor vê a sociedade moderna como instrumento propulsor de um estímulo de crença no futuro, fazendo, assim, com que o leitor, no nosso caso, viva um momento de “declínio do *carpe diem*”:

Hoje, os jovens muito cedo se mostram apreensivos com a escolha da instrução e das carreiras que ela oferece. A espada de Dâmocles do desemprego impede os estudantes a optar pelas formações prolongadas e escolher cursos cujos diplomas sejam considerados uma garantia no futuro. [...] o prioritário é a formação com vistas no futuro; donde a rápida expansão, em especial, do consumidor escolar [...] (LIPOVETSKY, pg. 72, 2004).

Dessa maneira, aquilo que é estudado na escola, de modo geral, é calculado no intuito de se obter um produto rentável para uma carreira futura. O conhecimento é transformado em mercado e o aluno é visto mais como um consumidor do que um indivíduo em formação. Logo, para um estudante que deseja estudar Ciências Exatas, por exemplo, a presença da literatura em sua vida escolar pode parecer algo irrisório, já que essa disciplina não terá, em curto prazo, uma função prática e econômica na sua produtividade profissional. A pressão do mundo moderno traz a precocidade das especializações e, conseqüentemente, os educandos estão cada vez mais cedo se direcionando para as disciplinas que serão “frutíferas” em seus futuros. Essa situação é bastante complexa quando refletimos sobre a formação do leitor, visto que o contato do aluno com o texto literário pode ser minimizado por causa dessa busca desenfreada em se ater àquilo que possui de imediato uma função específica. Qual seria, então, o espaço da literatura na sala de aula? Como esse espaço é entendido pelos alunos?

É preciso compreender que a literatura ensina (mas não de um ponto unicamente pedagógico) na medida em que atua sobre o indivíduo, por caminhos que nem sempre podem ser prescritos em manuais curriculares e nem mesmo no próprio planejamento de aula do professor. Sendo assim, como esses caminhos são construídos na sala de aula? Através da leitura do literário, escutando as veredas indicadas para o leitor, temos a possibilidade de resposta. Assim, vemos que a composição do ensino da literatura pode ser vista pela associação do previsto com os imprevistos. Neles, é preciso “encontrar os denominadores comuns possíveis, entre as recomendações oficiais, a experiência pessoal e a necessidade de permitir ao aluno um acesso possível à ‘literatura em ação’” (RANGEL, 2008, p. 157).

Visto isso, podemos avançar para o próximo passo de discussão das Ocem: a formação do leitor: do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Segundo o documento, a literatura, configurada como conteúdo curricular, adquire formas distintas de acordo com o nível de escolaridade dos leitores em formação.

O aluno, ao chegar ao primeiro ano do Ensino Médio, é questionado, primeiramente, sobre as propriedades da linguagem literária (de acordo com a sequência das unidades da maioria dos livros didáticos), atividade que o coloca em confronto com o que estava sendo estudado até então, já que o trabalho com o texto não partia de questionamentos de cunho teóricos e paradigmáticos. Em seguida, as manifestações literárias do Quinhentismo e do Barroco são sistematizadas na sala de aula, muitas vezes, sem uma relação com as leituras realizadas na etapa de ensino anterior. A poesia, nessa etapa de ensino, seguindo a linha do ensino da história da literatura, entra na sala de aula no do Ensino Médio como texto por vezes utilizado para exemplificar características das chamadas correntes literárias. Então, tal fato nos permite perguntar o que esse tipo de metodologia de ensino de literatura está visando, qual o contato que se pretende estabelecer entre texto e leitor, por exemplo.

Há um brusco rompimento com o contato do texto literário na passagem do aluno do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Como dizem as Ocem (2006, p. 63), “é um declínio da experiência de leitura de textos ficcionais”. Esse tratamento com o texto literário no Ensino Médio reflete o quanto essa etapa escolar está desenhada conforme um panorama profissionalizante que prima mais para a aprendizagem literária de cunho informativo e histórico, numa espécie de instrumentalização do saber. Nas palavras de Magda Soares (2008), é tornar intransitivo um verbo fundamentalmente transitivo: ler. Quando esse fato ocorre, verifica-se que

Nas mediações escolares da leitura literária, muitas vezes se observa a perda de elos entre as instâncias do conhecimento no prazer e o prazer no conhecimento, perda que pode ser percebida tanto nos documentos oficiais, que, ao prescreverem orientações, deixam de indicadores do atual quadro do ensino da literatura que tornam visíveis tendências do que acontece na escola, como na observação do que ocorre nas práticas escolares de leitura literária (SOARES, 2008, p. 13).

A “instrumentalização da leitura”<sup>22</sup> incide na dissolução da relação entre o conhecimento no prazer e o prazer no conhecimento, apontado nas entrelinhas do trecho supracitado das Ocem (2006). A prática da leitura precisa atuar na via dupla de ser um ato de

---

<sup>22</sup> Entende-se por “instrumentalização da leitura” a forma como as propostas didáticas podem ser direcionadas mais para uma decifração de códigos e de informações do que para um contato de fruição estética entre o leitor e o texto.

conhecimento que dá prazer e é prazeroso (sem eximir desse prazer o trabalho de jogo, desvendamento, análise do texto). Do contrário, a palavra literária é castrada na intransitividade de um quadro em que a leitura é formação reprodutiva de um discurso hegemônico de educação. Desse modo, é bom destacar que o espaço do currículo deve ser observado como um local de discussão sobre a formação do leitor, tendo em vista que é neste espaço que o ensino da literatura norteia-se-á. Além disso, é através das exigências curriculares que os livros nas escolas públicas são solicitados. Ou seja, o livro que chega às mãos do leitor passa pela mediação dos eixos curriculares para se tornar um objeto da escola.

É nessa atmosfera que as Ocem “preparam o terreno” para se posicionarem em relação aos pressupostos da leitura literária, ressaltando a importância do leitor, fato que já indica que a base dessa reflexão tem como uma das principais fontes os fundamentos da Estética da Recepção. O leitor, então, é visto como um elemento indispensável para a existência da obra literária.

Nesse contexto de reflexão de possíveis metodologias de ensino, entendemos o livro didático, dentro da proposta das Ocem, como um material de apoio ao professor, para consulta, e não como um objeto exclusivamente determinante do que será lido em sala de aula. Dessa maneira, a constituição de antologias<sup>23</sup> pode ser vista como um espaço em que o professor pensa que tipo de leitor se pretende formar de acordo com o tipo de leitor que ele é, o leitor que está se formando através do contato de suas memórias de leitura com as de seus alunos. Nesse caminho, a leitura do professor pode ganhar novos sentidos ao entrar em contato com a leitura de seus alunos, fazendo com que os “horizontes de expectativas” de ambos sejam possivelmente quebrados.

Sobre as possibilidades de mediação do texto literário, de acordo com as Ocem, caberia ao professor escolher e integrar os textos do “acervo básico” aos projetos pedagógicos da escola e, também, quando possível, relacioná-los com obras de outras nacionalidades e com outros campos do saber. Nessa perspectiva de abordagem sobre a literatura na sala de aula, podemos trazer à baila Eco (1989) numa passagem em que o autor fala da postura que o leitor deve ter diante do texto, a qual podemos transpor para a figura do professor:

---

<sup>23</sup> Preparar um conjunto de textos para serem lidos em sala de aula, a nosso ver, é uma atividade que constitui uma ampla reflexão sobre a formação do leitor, tendo em vista que as leituras anteriores de determinados textos podem adquirir novas significações quando a temporalidade do professor e suas experiências se encontram com a de seus alunos. Logo, a partir desse encontro, a sala de aula se transforma num espaço em que todos se veem como leitores em formação.

E pode acontecer que percebamos que um mesmo fenômeno pode ser encarado, e nunca esgotado, do ponto de vista de várias teorias, complementares e não mutuamente excludentes. Agora o sabemos, não temos que nos preocupar com “objetos” brutos, é a nossa pesquisa que paulatinamente determina a fisionomia dos objetos (ECO, 1989, p. 109).

Com o que foi exposto acima, é possível afirmar que as possibilidades de leitura literária, que são inesgotáveis, são construídas de acordo com o percurso que o leitor tem com o texto. Em outras palavras, para o professor, ler um texto com uma turma nunca será exatamente o mesmo que em outra turma, posto que o objeto se transmuta em vista do olhar que lhe atribuímos e conforme os diálogos que elaboramos com outras perspectivas de pesquisa. É por esse viés que surge a intenção das Ocem de tornar presente os elos entre a palavra escrita com outros meios de circulação da linguagem.

Partindo dessa premissa, a integração da literatura com outras artes apresenta ao leitor essa renovação perene dos sentidos da obra literária, em vias de métodos comparativos que fazem do encurtamento das fronteiras dos discursos um espaço que proporciona ao leitor outras formas de travessia com o texto literário. Essa perspectiva dialoga com alguns preceitos da Estética da Recepção, em especial com a noção de jogo do texto de Iser (2002, p. 108), quando o autor aponta que a transgressão, na qual “o ultrapassar de fronteiras favorece o jogo livre”, pode ser um elemento de constituição do processo de leitura literária. Esse exercício do jogo move o leitor dentro do texto, deslocando-o de determinados congelamentos dos modos de recepção da leitura literária.

É válido acrescentar a esta discussão o pensamento de Rildo Cosson, que pensa a leitura literária como um conjunto de corpos que se associam e se misturam:

Gosto da ideia de que nosso corpo é a soma de vários outros corpos. Ao corpo físico, somam-se um corpo linguagem, um corpo sentimento, um corpo imaginário, um corpo profissional e assim por diante. Somos a mistura de todos esses corpos, e é essa mistura que nos faz humanos. As diferenças que temos em relação aos outros devem-se à maneira como exercitamos esses diferentes corpos. Do mesmo modo que atrofiaremos o corpo físico se não o exercitarmos, também atrofiaremos nossos corpos por falta de atividade. Nesse sentido, o corpo linguagem funciona de uma maneira especial (COSSON, 2006, p. 16).

Assim, as narrativas audiovisuais<sup>24</sup>, a título de exemplo, são um corpo que, nesse caso, pode se constituir como uma alternativa metodológica para o ensino de literatura. Sob

---

<sup>24</sup> Como estamos discutindo a poesia drummondiana, vale pontuar, nessa atmosfera das possibilidades interartes, uma proposta de estudo que põe lado a lado poesia e cinema. No curta-metragem *Veja bem* (1994)<sup>24</sup>, do cineasta brasileiro Jorge Furtado, há duas narrações de textos poéticos: “Jornal de serviço” e “Os três mal-amados”, de

essa égide, as distinções entre as modalidades textuais mencionadas viriam à tona, na sala de aula, na forma como leitores põem em exercício esses variados corpos.

Vale a pena ressaltar que o foco das Orientações Curriculares em “Conhecimentos de Literatura” recai sobre a efetiva experiência de leitura na sala de aula. Questionando a excessiva ênfase em “informação sobre época, estilos, características de escolas literárias (BRASIL, 2006, p. 54), as Ocem priorizam, portanto, o contato com a obra, tendo em vista, não o objetivo conferir a competência leitora do aluno (o que por vezes é cobrado no Enem), e sim oportunizar a experimentação e análise do que há de “elaboração peculiar” no texto literário (BRASIL, 2006, p. 55).

## **2.2 A experiência da leitura na formação do leitor literário**

Após termos discutido alguns aspectos norteadores do ensino de literatura no Brasil, levantados pelos documentos oficiais, vale dar segmento à reflexão com ênfase em posicionamentos de alguns teóricos que se ocupam desse assunto e possuem uma interlocução com o que foi dito no item anterior. Tzvetan Todorov (2009), por exemplo, em seu ensaio “A literatura em perigo”, título sugestivo para o estado atual do trabalho com o texto literário na sala de aula, apresenta o terreno arenoso que se forma na adaptação de uma área de conhecimento ao seio educacional:

Em toda matéria escolar, o ensino é confrontado a uma escolha – tão fundamental que na maior parte do tempo nem é percebida. Poderíamos formulá-la, simplificando um pouco a discussão, da seguinte maneira: ao ensinar uma disciplina, a ênfase deve recair sobre a disciplina em si ou sobre seu objeto? E, portanto, em nosso caso: devemos estudar, em primeiro lugar, os métodos de análise, ilustrados com a ajuda de diversas obras? Ou estudarmos obras consideradas como essenciais, utilizando os mais variados métodos? Qual é o objetivo, e quais são os meios para alcançá-lo? O que é obrigatório, o que se mantém facultativo? (TODOROV, 2009, p. 27).

É possível dizer que através da leitura literária, da descoberta dos possíveis sentidos das palavras, o texto pode seduzir o seu leitor. Isso não quer dizer que a história literária deva ser desconsiderada. Ela precisa ser mantida, mas no nível contextual de leitura, oferecendo dados e informações que irão complementar a leitura e não a enquadrar ou predizer um

---

Carlos Drummond e João Cabral, respectivamente. As poéticas dos autores se entrecruzam na tela, mostrando ao leitor como a mudança de suporte do texto pode proporcionar releituras e ressignificações, além de apresentar a fluidez que configura e marca a divisão dos gêneros literários.

determinado olhar sobre o texto. Do outro lado da moeda, para os leitores iniciados, já professores, as indagações situam-se no “por onde começar”: pelos métodos de análise literária ou pelas obras em si. A nosso ver, definir esse passo a passo é uma tarefa complexa, posto que resultaria em uma espécie de “instrumentalização de leitura” que o texto literário não permite. Entretanto o leitor, ao dialogar com o que está lendo, irá possivelmente descobrir vieses possíveis de análise. Do contrário, munir-se de uma metodologia de análise pronta para ler e analisar um texto é como colocar uma venda nos olhos. Ou seja, os caminhos de leitura são indicados pelo próprio texto. É nele e com ele que construímos os passos de leitura que, comumente, são metamorfoseados na sala de aula, no momento em que os olhares sobre o texto são partilhados.

O texto literário, assim, é um objeto compartilhado pelos indivíduos, que não está restrito a um determinado público leitor. E mesmo quando se lida com leitores que, talvez, não possuam certas competências de leitura para a compreensão do texto, é possível criar uma situação que dê condições para que esse tipo de leitor tenha como se conectar com o que está sendo lido. Sob esse viés, é bom destacar que, no bojo da discussão, o “preconceito literário” pode recair também sobre a figura do leitor:

O tradicional determinismo na abordagem das disposições faz com que muitos considerem que as camadas mais pobres da população não detenham disposições para a leitura literária, já que seu passado não se liga ao letramento, especialmente ao sentido estético. Não fazendo parte da inclinação desses indivíduos, a leitura literária seria de difícil motivação social, restringindo-se a um pequeno grupo de elite cujos pais e amigos próximos permitiram a gênese dessa sofisticada propensão social letrada (PAULINO, 2008, p. 64).

Preso a uma aceção da literatura como um objeto de difícil apreensão, segundo Paulino (2008), há quem acredite que o trabalho com o texto literário seja quase inviável para os que não tiveram um percurso de letramento desde a infância, por exemplo, fato que pode significar uma aptidão à leitura literária. Porém, se considerarmos a literatura como um direito do indivíduo<sup>25</sup>, negá-la não seria um ato de privação aos variados tipos de conhecimento que atravessam a formação do leitor? Logo, nessa perspectiva, a literatura ainda é entendida, em dias atuais, como um signo da “cultura letrada”. Preocupado com as direções do ensino de língua portuguesa, Wanderley Geraldi (2003) ministrou uma palestra chamada “A aula como

---

<sup>25</sup> No texto “O direito à literatura”, Antonio Candido (1988, p. 174) defende que a literatura é tão essencial quanto o ato de se alimentar, pensando na sobrevivência humana,

acontecimento”, em que explicitou, sobre essa temática, alguns obstáculos e sugestões a fim de superá-los:

Na inversão da flecha, o professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é a do sujeito que tem as respostas que a herança cultural já deu a certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas. Aprender a formulá-las é essencial na lição de Saramago, “tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas”. [...] a proposta da inversão da flecha demandaria tomar o acontecimento como lugar donde vertem as perguntas (GERALDI, 2003, p. 19-20).

Considerar o vivido do leitor é associar o que se passa na sala de aula ao seu conhecimento extraescolar, ao seu conhecimento de mundo. Nessa visão, o aluno não seria subjugado a uma determinada aptidão à leitura literária, posto que esta estaria relacionada as suas experiências passadas, algo que todo indivíduo possui, independente de ter ou não uma história de letramento literário<sup>26</sup>. É comum, por exemplo, que versos de autores canônicos (“E agora, José?”, “Havia uma pedra no meio do caminho”), como Carlos Drummond, circulem no imaginário dos alunos sem eles mesmos se darem conta de que se trata de literatura (o que de fato ocorreu nas oficinas realizadas na escola). A apropriação desses conhecimentos é importante para transformar a “aula em um acontecimento”.

A mutação das vivências pessoais em perguntas, na leitura literária, cumpre a proposta de “inversão da flecha”, pois o leitor se (re)constrói junto com o texto que lê, indagando sobre ele e vice-versa. Esse procedimento instaura a ideia do texto como um objeto inacabado, que se (re)faz ao ser lido. É através desses mecanismos de tratamento do texto literário com o leitor que a aula se torna um “acontecimento”, fazendo com que não somente a palavra se mova, como também o leitor. O lugar do “acontecer” é local da eventualidade, do não planejado, elementos próprios da relação entre texto e leitor.

Ao abordar a leitura de poesia, visando ao contexto do ensino, o professor Hélder Pinheiro lança algumas dicas metodológicas que podem elucidar o modo de realização desse trabalho:

---

<sup>26</sup> Inicialmente, o termo “letramento” surgiu nos estudos linguísticos que discutiam as habilidades de uso da Língua Portuguesa na sala de aula. Posteriormente, o termo foi importado para as pesquisas da área do Ensino de Literatura, originando a expressão Letramento Literário, que concerne a observar a competência leitora dos alunos no que corresponde à leitura literária.

[...] ler em silêncio e, a seguir, ler em voz alta várias vezes. Estimular para que homens e mulheres façam a leitura oral do texto e observar, conjuntamente, se diferentes leitores dão destaque a alguns aspectos, imprimem maior ou menor emoção em determinados trechos de poemas etc. A seguir, começar a discutir os poemas a partir dos destaques levantados pelos leitores (PINHEIRO, 2012, p. 102).

A leitura em voz alta pode nos dar algumas pistas sobre o que chamou mais atenção nos versos lidos. A ênfase sonora em alguma palavra pode indicar a forma como o leitor compreende o texto. É um método de iniciação de leitura que pode surpreender nos possíveis efeitos de sentido que podem ser provocados. Na leitura coletiva, pode-se comparar os elementos em destaque por cada leitor, iniciando a discussão geral do texto pelos aspectos que imprimiram marcas, sugeriram sensações. Iniciar a discussão do texto através de alguns aspectos destacados pelos leitores é um modo de lhes dar voz à leitura que está sendo tecida, desobrigando-os de oferecer uma interpretação imediata ou até mesmo totalizante para o que foi lido. Ainda sobre a leitura de poesia, o filósofo espanhol Jorge Larrosa, ao discorrer sobre a “pedagogia da leitura”, elenca alguns aspectos que são basilares na formação da relação entre o poema e o leitor:

O poema contém três elementos que poderiam ser significativos para uma imagem da experiência da leitura. Em primeiro lugar, a relação entre o presente no texto e o ausente, entre o dito e o não dito, o sentido se situa para além do escrito. Em segundo lugar, uma inversão da relação entre o leitor e o texto: não é o leitor que dá a razão do texto, aquele que o interroga, o interpreta, o compreende, aquele que ilumina o texto ou que dele se apropria, mas é o texto que lê o leitor, o interroga e o coloca sob sua influência. Por último, o texto como origem de uma interpelação: a leitura seria um deixar dizer algo pelo texto, algo que alguém não sabe nem espera [...] (LARROSA, 1999, p. 101).

A poesia, de acordo com o autor, constrói sua imagem de experiência<sup>27</sup> de leitura, primeiramente, através do dito e do não dito. O que está ausente no texto não significa inexistência. Na verdade, é bem o oposto disso: é uma existência que se encarna no leitor. Entre essas duas camadas do texto poético, o leitor entra em contato com o que lê, com as palavras que escuta do texto, mesmo que não estejam graficamente escritas ou fisicamente audíveis. Em mais uma inversão da flecha, só que dessa vez através do posicionamento de

---

<sup>27</sup> Entrar no terreno da conceituação do termo experiência é uma atividade complexa, porque ela apresenta diversas matizes trazidas pelo estudioso Walter Benjamin, discutidas pelo filósofo espanhol Jorge Larrosa (2003). Para o autor, a experiência é algo que consegue deixar uma marca no indivíduo e que o faz sentir essa marca, que testemunha a relação da experiência com a subjetividade. No mundo moderno, são tantas informações para serem processadas em tão pouco tempo que o sujeito termina por não vivenciar a experiência, sendo esta somente um registro sem uma sensação que o transporte para outro tempo ou lugar.

Larrosa, o leitor é o ser que é lido pelo texto, e não o contrário. Ou seja, a poesia é vista como um organismo dotado de sentidos que lhe dão condições de induzir o leitor ao mundo literário. Nesse rumo, o ato da leitura constitui-se pela surpresa, pelo inesperado. Esse espaço não demarcado, no qual se situa a literatura, é também lembrado por Barthes (1977) no texto “Aula”, em que o autor afirma e metaforiza o efeito da leitura literária sobre quem a lê:

[...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é preciso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta, semelhante à pedra de Bolonha, que irradia de noite o que aprisionou durante o dia, e, por esse fulgor indireto, ilumina o novo dia que chega (BARTHES, 1977, p. 20).

A imagem da literatura como processo que “faz girar os saberes”, no âmbito do ensino, apresenta que o discurso literário é uma forma que, de certo modo, absorve outros discursos, faz girá-los em outros sentidos que, possivelmente, ainda não foram pensados pelo leitor. Por fim, frisamos que a nossa compreensão da literatura em sala de aula aproxima-se da “didática da invenção” de Manoel de Barros, epígrafe desse item. Não só a palavra, mas também o leitor (professor e aluno) precisa se reinventar na leitura literária, construir seu próprio idioma, fazer o virar de uma página um movimento próximo ao infinito.

Nesse contexto, procurando compreender como alguns textos acadêmicos têm abordado o trabalho com a literatura e a leitura, o capítulo seguinte se dedica a analisar como a experiência literária em sala de aula de nível médio está sendo realizada. Dessa maneira, buscaremos ver como a poesia, mais especificamente, a metapoesia, pode se tornar um elemento de reflexão para a formação do leitor.

### **3 LEITURA DOS TEXTOS ACADÊMICOS QUE OLHAM PARA A LITERATURA E O ENSINO**

A proposta deste capítulo é abordar alguns textos acadêmicos que olhem para a leitura literária de poesia, em especial, a metapoesia, no contexto do ensino médio. Assim, intentamos também refletir sobre o modo como algumas instâncias acadêmicas estão tratando dessa temática, observando quais são as principais inquietações trazidas pelo ensino de literatura na etapa de nível médio, de modo a investigar caminhos metodológicos que estão sendo trilhados na formação do leitor, em especial no trabalho com a poesia e a metapoesia. Para esclarecer o procedimento de seleção dos textos acadêmicos, primeiramente será realizada uma breve explanação do percurso metodológico; e, em seguida, passar-se-á à apresentação e às análises dos textos, procurando perceber olhares emergentes sobre a poesia, a metapoesia e a poesia drummondiana que dialoguem com perspectivas sobre a formação do leitor literário.

#### **3.1 Aspectos metodológicos**

Conforme ressaltado acima, tendo em vista que um dos propósitos desta pesquisa é levantar algumas perspectivas e abordagens atuais acadêmicas referentes ao trabalho com a poesia (em especial, a metapoesia e, mais especificamente, o metapoema drummondiano), procurou-se selecionar textos acadêmicos que têm tematizado esses tópicos estabelecendo a interface com a formação do leitor.

Inicialmente, para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico de Teses e Dissertações que tratassem da relação entre poesia e ensino. Por esse caminho, a proposta inicial seria ver como o discurso poético estaria sendo trabalhado em sala de aula, tendo como foco principal a metapoesia, a partir de relatos de experiência de trabalhos acadêmicos. Daí então, compreendemos que o nosso objetivo, no contexto da análise desses trabalhos, poderia ir um pouco mais além. Assim, antes de entrarmos no processo de busca, leitura e seleção dos textos acadêmicos, pensamos em analisar, nesses trabalhos, quais os discursos que estão nas entrelinhas das práticas de ensino, atentando para o modo por meio do qual a produção acadêmica universitária tem lidado com a literatura em sala de aula.

O processo de levantamento e escolha dos trabalhos ocorreu nas duas primeiras semanas do mês de março do ano de 2014. O início desse percurso teve como ponto de origem uma busca pelo Banco de dados do portal Datacapex. A busca foi feita através da

palavra-chave “formação do leitor literário”. Quarenta trabalhos foram encontrados nessa primeira busca. No entanto, poucos deles correspondiam ao olhar que estávamos no encalço de entrecruzar aos olhares desta dissertação. Dessa maneira, na intenção de formar uma metodologia coerente<sup>28</sup> para a construção desse pequeno acervo de Teses e Dissertações, decidimos refazer nosso caminho. Primeiramente, redefinimos as palavras-chave, que passaram a ser, além de “formação do leitor literário”, “poesia e ensino”, “literatura e ensino”, “Drummond e o ensino” e “metalinguagem e ensino”. Como o trabalho tem como linha primordial analisar a metapoética drummondiana pela ótica da formação do leitor, a inclusão dessa última palavra-chave foi imprescindível para o andamento da busca bibliográfica.

Além disso, foi realizado um levantamento de todos os Programas de Pós-graduação em Letras<sup>29</sup> (de Universidades Federais) que tivessem como linhas de pesquisa as seguintes áreas: Literatura e Ensino; Linguagem e Ensino e, por fim, Linguagem e Educação. O objetivo era, através dessa busca, ir em cada um dos Bancos de Dados dos Programas de Pós-graduação que contivessem algumas das linhas de pesquisa mencionadas, para compor o nosso acervo. Dos 29 sites visitados de Universidades Federais, apenas 6 possuem, até o momento da execução deste levantamento, as linhas de pesquisa de nosso interesse: Universidade Federal do Acre (Linguagem e Educação); Universidade Federal de Campina Grande (Literatura e Ensino); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Leitura do texto literário); Universidade Federal de Roraima (Literatura e ensino em Roraima); Universidade Federal de Sergipe (Ensino de Línguas e Literatura); Universidade Federal de Tocantins (Ensino de Língua e de Literatura).

Da lista de Programas de Pós-graduação citados acima, a maioria não possui seu Banco de Dados atualizado, fato que motivou, novamente, o redirecionamento metodológico dos trabalhos acadêmicos. Como já estávamos com os dados dos ambientes universitários mais atuantes na área de Literatura e Ensino, decidimos fazer uma busca nos Grupos de Pesquisa, cadastrados pelo Conselho Nacional de Pesquisa Tecnológica (Cnpq), a fim observar a produção acadêmica desses grupos<sup>30</sup>. Entretanto, esse caminho tornou-se inviável, pois os trabalhos acadêmicos oriundos desses grupos não estavam armazenados num local

<sup>28</sup> Nosso intento era colher todos os trabalhos de uma única fonte de busca, para evitar possíveis indagações da razão de um determinado texto ser selecionado para análise e outro não. Por isso, foi preferido colhê-los de um único espaço, num período de tempo delimitado dentro do nosso cronograma de realização deste trabalho.

<sup>29</sup> Foram visitadas os seguintes sites: Ufac, Ufal, Ufam, Ufba, Ufc, UnB, Ufes, Ufg, Ufma, Ufmt, Ufms, Ufmg, Ufpr, Ufpb, Ufcg, Ufpa, Ufpe, Ufpi, Ufrj, Ufrn, Ufrgs, Ufrr, Ufro, Uff, Ufsc, Ufs, Usp, Uft e Ufscar.

<sup>30</sup> Geling – Educação e Linguagem (Ufba); Linguagens na Educação (Usp); Literatura e Educação (Ufes); Literatura e educação (Unicentro), Grupo de pesquisa e pesquisa em Leitura e letramento – Gepell – (Ufmt); Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale – (Ufmg); Grupo de pesquisas em Letramento Literário – Gepell – (Ufmg); Grupo de pesquisa Abordagens do Texto Literário na Escola (Ufcg).

único. Depois de esbarrar em mais uma “pedra no caminho”, no sentido mais habitual do verso, encontramos, finalmente, o método a qual guiou a seleção dos trabalhos acadêmicos: Anais de Congresso Acadêmicos que tivessem como foco a Leitura e o Ensino de Literatura. Portanto, o Congresso de Leitura do Brasil (Cole)<sup>31</sup> foi o evento em que concentramos para a busca dos textos acadêmicos. Os Anais da décima sétima e da décima oitava edição do evento<sup>32</sup> foram a nossa fonte de busca para os artigos que serão, a seguir, analisados.

Isto posto, foram escolhidos dez artigos dos Anais do Cole. Depois de uma leitura mais acurada dos trabalhos, o número foi reduzido para quatro, respeitando a esfera de tempo da feitura desta dissertação e também com o objetivo de analisar os trabalhos mais próximos de nossa temática. Depois desse percurso, retornamos ao Banco de Teses e Dissertações do Datacapes para uma nova busca, agora mediante a ampliação das palavras-chave, atividade já comentada anteriormente. Nesse novo (e último) levantamento, encontramos 2 teses e 3 dissertações que correspondiam ao nosso olhar. Mas, seguindo o mesmo caminho metodológico da escolha dos artigos, selecionamos uma dissertação<sup>33</sup>. Portanto, finalizamos a jornada de procura dos trabalhos acadêmicos com 5 textos para analisar.

Vale ressaltar que os artigos acadêmicos que foram selecionados para essa reflexão não contêm relatos de experiência de leituras metapoéticas em sala de aula<sup>34</sup>. Visto isso, relacionamos as práticas de leituras conduzidas pelos professores ao nosso olhar sobre o discurso metapoético. Nesse caminho, buscou-se ver quais os pontos dos textos acadêmicos que tratam as relações entre a poesia e a formação do leitor. Iniciaremos este item com a leitura de uma dissertação e, em seguida, refletiremos sobre os artigos acadêmicos.

### **3.2 Metapoesia e formação do leitor: leitura da dissertação**

---

<sup>31</sup> O Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna e de Literatura (Selimel) e o Encontro Nacional de Literatura Infante-Juvenil (Enlije), também foram pensados como fonte de busca. Porém, suas últimas edições não estavam disponíveis em versão on-line. Por fim, pontuamos que fomos ao site dos eventos da Associação Brasileira de Literatura Comparada (Abralic). Mas, nesse evento, os trabalhos na área Literatura e Ensino estavam em número reduzido, devido ao próprio formato do evento. Nossa proposta era de ir aos Anais de um Congresso em suas duas últimas edições.

<sup>32</sup> A seleção dos trabalhos nessas edições foi efetuada através da busca pelas palavras-chave supracitadas dos artigos, disponibilizados em formato PDF. Utilizamos o programa *PDF reader* para nos ajudar nesse exercício, posto que o montante de trabalhos era muito extenso. Assim, essa foi a primeira etapa do nosso crivo.

<sup>33</sup> Ocasionalmente, pode haver alguma tese ou dissertação que poderia estar no corpo deste trabalho e não foi selecionado, tendo em vista que dependemos do filtro do Banco de Teses e Dissertações Datacapes, que, nem sempre, nos apresenta todos os títulos que buscamos. Infelizmente, esse fato faz parte do processo de pesquisa.

<sup>34</sup> O único trabalho acadêmico encontrado nas fontes consultadas que trata da metapoesia no contexto de ensino foi uma dissertação. Mesmo assim, resolvemos manter a análise dos artigos encontrados, pois não vemos, é claro, como dissociar a leitura de poesia da metapoesia. Sendo assim, os temas tratados nos artigos também se relacionam com o nosso projeto de pesquisa.

Tendo como objetivo adentrar alguns aspectos relativos à metapoesia na formação do leitor literário – elemento central desta dissertação – optou-se por analisar a dissertação da professora e pesquisadora Martins (2010), que tem como título “Metalinguagem e ensino: vivência com poemas de Ferreira Gullar<sup>35</sup>”, orientada pelo professor José Helder Pinheiro, na Universidade Federal de Campina Grande.

Vale ressaltar que, nas buscas em bancos de dados, não foi encontrada dissertação voltada especificamente para a metapoesia de Drummond. Portanto, neste momento, o que nos interessa é compreender como o trabalho com a metapoesia é abordado pela estudiosa (mesmo não se referindo em particular a poemas de Drummond). A tese “Drummond, a crítica e a escola: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático do ensino médio”, de Maria Amélia Dalvi (2010), foi lida nos caminhos de construção deste item. A reflexão do “Drummond inventado” nos proporcionou incluir, em nosso olhar, a percepção do “eu todo retorcido” que se apresenta na metapoesia do autor. Entretanto, pelo fato de os objetivos da tese supracitada serem distantes dos percursos do nosso trabalho, ainda que tenha sido uma fonte de estudo indispensável, optamos por não a introduzir no bojo de textos acadêmicos analisados.

A dissertação mencionada traz os relatos de uma experiência de ensino de poesia que dialoga com o nosso olhar sobre essa mesma temática. Além de construir práticas de leitura que possuem como foco a metapoesia de Ferreira Gullar, a autora da dissertação compreende as relações entre literatura e ensino a partir das contribuições teóricas da Estética da Recepção. Nesse início de conversa, Martins (2010) situa o leitor nos primeiros passos de seu trabalho:

É importante esclarecer que não entendemos a metalinguagem como tema superior a nenhum outro; apenas acreditamos que há um valor peculiar nessa poesia que está voltada para si mesma, que toma a si como objeto da própria linguagem. Aliás, um dado significativo do universo da metalinguagem gullariana é a tendência à “impureza”, à pluralização: boa parte dos metapoemas se associa a outras temáticas – em especial, a questões sociais – como se falar da poesia fosse também enxergá-la em sua relação com o mundo (MARTINS, p. 9, 2010).

---

<sup>35</sup> No planejamento das aulas de leitura de poesia que constituíram o corpus da dissertação analisada, foram trabalhados 7 poemas: 2 deles voltados para a temática do amor (“Bilhete”, de Mario Quintana e “Cartas de amor”, de Fernando Pessoa) e 5 deles metalinguísticos, de autoria de Ferreira Gullar (“Poema obscuro”, “Traduzir-se”, “Desastre”, “Poema poroso”) e de Mario Quintana (“O poema”). Na nossa análise, por uma necessidade de recorte dos momentos que mais dialogam com a nossa pesquisa, apenas serão analisados 3 poemas.

De acordo com o que lemos acima, a razão de a autora escolher a metapoesia como objeto de pesquisa ocorreu pelo fato de ela ver, nessa forma literária, um elemento que lhe é peculiar, que caracteriza a escrita gullariana: a apropriação do mundo extratextual pelo discurso metalinguístico. Esse dado, como já afirmamos, pode ser relacionado com a metapoesia drummondiana, tendo em vista que esta faz da reflexão do fazer poético um espaço de desdobramento, especificamente, de crítica social e relações intertextuais. Assim, mesmo que as aulas de poesia conduzidas por Martins (2010) discutam a poesia de Gullar, vemos que a forma de análise do texto deste autor se assemelha ao nosso ponto de vista sobre a escrita drummondiana.

A turma que fez parte dessa experiência de ensino na pesquisa de mestrado da professora Martins cursava, na época, o primeiro ano do ensino médio. Primeiramente, com a permissão da professora efetiva, Martins fez momentos de observação do grupo de estudantes para, em seguida, entrar em sala de aula como professora visitante. O seu trabalho com a turma totalizou 10 horas aula, 2 horas a cada semana, condizendo a um módulo de estudo. A professora Martins optou por conhecer melhor as preferências de leitura dos alunos antes de iniciar o seu trabalho. Assim, ela preparou um questionário para conhecer melhor o público-alvo. Assinalamos que “histórias em quadrinhos” foi o gênero mais citado pelos alunos. E, para a surpresa da professora, em seguida, o mais citado foi “livro de poemas”<sup>36</sup>.

Das perguntas que foram feitas no questionário, uma, em especial, é de extrema importância para traçar um perfil dos leitores: “Qual a sua experiência com poemas? Já leu alguns? Lembra-se do título, do autor ou de alguns versos?” (MARTINS, 2010, p. 60). De um total de 29 alunos<sup>37</sup>, 22 responderam que “sim”, 7 responderam que “não” e houve dois que marcaram “sem resposta”. Quando indagados se lembravam do título do poema ou do autor, a maioria disse que não se lembrava. Destacamos, assim, a resposta de um estudante, chamado na pesquisa de *Se*: “Já li mas não tive nenhuma experiência (*sic*)”. Sobre essa resposta, Martins comenta:

Perceba-se que ela faz distinção entre leitura e experiência: ela leu algum poema, mas naquela leitura, naquele trabalho, não existiu um “quê” a mais que se tornasse uma experiência suficientemente valiosa para ser guardada. Como professores de literatura, essas poucas palavras de *Se* os fazem refletir acerca da necessidade de caminhar do lugar da comodidade, onde a mera leitura do poema satisfaz, para o lugar do desafio, onde o aluno assume a condição de leitor, e vivencia uma experiência de leitura tão produtiva que é

<sup>36</sup> A professora pondera que os alunos podem ter marcado no questionário como gosto de leitura “livro de poemas” por já saber, antecipadamente, que o trabalho a ser realizado daria ênfase à poesia.

<sup>37</sup> A turma é composta por 30 alunos e um deles não respondeu ao questionário.

capaz de “marcá-lo”, e de, assim, ser recontada a outros (MARTINS, 2010, p. 60).

A resposta da aluna nos direciona a pensar a leitura de poesia articulando-a com algumas abordagens de Jorge Larrosa. Segundo o autor, a leitura, quando se torna uma experiência, deixa uma marca no leitor, tocando em sua subjetividade. Logo, um acontecimento dessa natureza

escapa al orden de las causas y lós efectos. La experiencia de la lectura, si es un acontecimiento, no puede ser causada, no puede ser anticipada como un efecto a partir de sus causas, ló único que puede hacerse es cuidar de que se den determinadas condiciones de posibilidad: sólo cuando confluye el texto adecuado, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia (LARROSA, 2003, p. 41).

No depoimento da leitora, é possível dizer que, através de suas palavras, a leitura não lhe deixou nenhuma marca, tendo em vista que ela sequer se lembrava do que havia lido ou então quem era o autor. É interessante observar como com apenas uma frase da fala da aluna podemos remeter a algumas propriedades constituintes do processo de leitura. Para a consumação da leitura como experiência, como assinala o autor acima, é preciso estabelecer a confluência de três aspectos num conjunto. Não basta apenas escolher um texto literário. Ele precisa se situar numa prática significativa para tocar a sensibilidade do leitor.

A professora Martins, em seu olhar sobre sua pesquisa, desenvolveu seu plano de aula a partir do pressuposto de que estudar a poesia metalinguística poderia se tornar uma forma de mostrar aos alunos que a poesia não versa apenas sobre o amor. Foi por isso que um dos primeiros poemas a serem lidos em sala de aula foi “Cartas de amor”, de Fernando Pessoa. Em seguida, foi lido o primeiro texto de Gullar, tendo como objetivo: “ler e conversar sobre o poema; perceber possíveis diferenças, especialmente a temática, entre os poemas já trabalhados e o metalinguístico; desmitificar a ideia ingênua de que poesia só podia versar sobre o amor” (MARTINS, 2010, p. 100). Nesse caminho, a metapoesia é trabalhada sob um viés comparativista, a fim de esmiuçar as suas características.

Para compreendermos melhor a recepção dos alunos ao “Poema obsceno”, de Gullar, iremos ao texto:

Façam a festa  
cantem e dancem  
que eu faço o poema duro  
o poema-murro  
sujo

como a miséria brasileira  
 Não se detenham:  
 façam a festa  
     Bethânia Martinho  
     Clementina  
 Estação Primeira de Mangueira Salgueiro  
 gente de Vila Isabel e Madureira  
   todos  
   façam  
  
     a nossa festa  
 enquanto eu soco este pilão  
     este surdo  
     poema  
 que não toca no rádio  
 que o povo não cantará  
 (mas que nasce dele)  
 Não se prestará a análises estruturalistas  
 Não entrará nas antologias oficiais  
     Obsceno  
 como o salário de um trabalhador aposentado  
     o poema  
 terá o destino dos que habitam o lado escuro do país  
     - e espreitam.

Estrategicamente, Martins optou por começar a leitura dos textos metalinguísticos com esse poema, pois preferiu “levar para os jovens leitores um poema em que a metalinguagem estivesse associada a outro tema – no caso deste, a crítica social” (MABEL, 2010, p. 106). Esse primeiro momento da aula foi mais uma introdução a textos que tivessem um caráter metalinguístico mais expresso. Assim, o contato da turma com a metapoesia de Gullar trouxe uma inquietação à docente:

Naquele momento do experimento, porém, só podíamos pensar que o lirismo social que perpassava o “Poema obsceno” trazia em si uma propensão à discussão, por isso o nosso estranhamento diante da pequena participação dos alunos. Ficamos receosos: se no trabalho com um poema lírico-social como aquele, em que a metalinguagem era mais um pano de fundo, os alunos haviam ficado calados, o que fariam em poemas com uma dimensão metalinguística mais forte, às vezes até filosófica? (MARTINS, 2010, p. 107).

De acordo com o comentário da pesquisadora, observa-se que ela considerou que a estratégia utilizada para introduzir o texto metapoético não foi bem-sucedida, pois a recepção da turma não se cruzou com a expectativa almejada. Dando continuidade ao relato, Martins expõe que:

Escrevemos, portanto, a palavra “metalinguístico” no quadro, e perguntamos por que aquele poema seria dessa estirpe. A resposta foi simples e direta: “porque ele vai falar sobre ele mesmo”. “E existe metalinguagem só quando o poema fala sobre ele mesmo, ou vocês conhecem outras formas de metalinguagem?” – foi o outro questionamento que lançamos à turma. *Ni* respondeu: “Não, quando um filme conta a história dele mesmo também acontece...” (MARTINS, 2010, p. 132).

Através das respostas sobre a categorização do poema de Gullar como metalinguístico, podemos compreender que a turma possui uma visão de metalinguagem pouco abrangente em relação aos dizeres jakobsianos, presa à conceituação das funções da linguagem<sup>38</sup> já comentada no capítulo anterior, algo comum numa turma de primeiro ano de nível médio. Interessante que o outro tipo de metalinguagem mencionada foi a do cinema, ao invés de, por exemplo, uma outra forma de metalinguagem relacionada à poesia, que não estivesse somente na esteira de falar de si.

Para dialogar com a temática da metapoesia, o texto “O poema”, de Mario Quintana foi entregue como atividade para a turma. Nesse texto, caracteriza não só o texto literário, como também o seu possível efeito no leitor:

Um poema é como um gole d’água bebido no escuro.  
 Como um pobre animal palpitando ferido.  
 Como pequenina moeda de prata perdida para sempre na floresta noturna.  
 Um poema sem outra angústia que a sua misteriosa condição de poema.  
 Triste.  
 Solitário.  
 Único.  
 Ferido de mortal beleza.  
 (QUINTANA, Mario. Poesias. 8. ed. São Paulo: Globo, 1989).

A primeira pergunta da atividade sobre esse poema era a seguinte: “Após leituras e releituras, algum aspecto do poema chamou sua atenção? Diga qual e comente livremente” (MABEL, 2010, p. 139). O comentário da aluna *La* nos chamou atenção:

O que mais me chamou atenção foi o modo que o autor descreveu o poema, pois alves (*sic*) dele falar sobre a poesia de forma direta ele coloca versos no qual devemos pensar para chegar uma conclusão o que realmente ele quer dizer (MARTINS, 2010, p. 139).

---

<sup>38</sup> De acordo com Mabel (2010, p. 132), os alunos fizeram uma pesquisa na aula de Língua Portuguesa sobre as funções da linguagem. Logo, é possível notar que eles trouxeram esse conhecimento para a aula de literatura.

No caso acima, a leitura compreende o processo de autorreflexividade poética como uma construção literária que não somente se autodescreve, como também joga com a leitora ao fazê-la pensar o que o sujeito lírico “quer dizer”. Como pensar, por exemplo, nesse questionamento, quando temos em “A flor e a náusea”, de Carlos Drummond, um eu lírico que se torce diante da náusea que é produzida por um mundo que é hostil à poesia? Em outro comentário, La diz o que lhe chamou atenção foi “além de o poema falar sobre o poema, ele também fala o que um poema pode exercer” (MARTINS, p. 271, 2010). Isto é, a aluna percebeu essa outra faceta da metapoesia, que, além de falar, nesse caso, sobre o conceito de um poema, discute também os efeitos que ele pode exercer no leitor.

Outro comentário interessante acerca do poema de Mario Quintana, pontuado no corpo do trabalho de Martins é de *Ni*:

Na verdade no poema houve dois versos especiais: um que gostei e outro que me deixou inquieto. O que gostei foi o primeiro verso “um poema é como um gole d’água bebido no escuro” neste verso o “eu-lírico” descreve muito bem o poema, pois o poema realmente é isso pra mim, nós não vemos o poema, mas simplesmente o sentimos. Já o verso que me deixou inquieto foi o último verso que diz o seguinte: “Ferido de mortal beleza”, o que me deixou inquieto neste verso foi o fato de não compreendê-lo muito bem, ou seja, minha inquietação se deve ao ar de mistério que este verso tem para mim (MARTINS, 2010, p. 153).

Vemos que, segundo a visão do estudante, identifica-se a descrição do poema feita pelo sujeito lírico com a sua própria concepção de poesia, ou seja, o poema “é como um gole d’água bebido no escuro”. A visão metapoética sobre essa recepção literária toca a sensibilidade do leitor, que destaca o sentido quase tátil do poema, sobrepondo esse sentido ao da visão. Essa inquietação do leitor, advinda do mistério que paira pelo verso, parece tornar a leitura um desafio, quando o verso não compreendido se transforma num jogo em que o texto aparenta resistir a uma leitura única. Martins (2010, p.159) destaca que acha importante que dois dos alunos da turma tenham usado a nomenclatura “metalinguístico” para se referir ao poema de Quintana, e complementa dizendo que: “O que nos deixa satisfeitos, porém, é ver que todos os demais leitores, que não remeteram diretamente a essa nomenclatura, perceberam também a metalinguagem que existia ali” (MARTINS, 2010, p.159).

No encaminhamento para o final das aulas, Martins verificou que um de seus desassossegos acerca da visão de poesia dos alunos, envolta por uma redoma mítica, tinha sido repensada com as leituras realizadas:

Um dos mitos que queríamos desfazer ao desenvolver o trabalho na turma era justamente esse que a colocação do grupo evocou. Não é verdade que dentro da poesia só cabem as temáticas relacionadas aos sentimentos humanos, embora grande quantidade de poemas tomem essa matéria como assunto principal. Como já dissemos, a poesia não gosta nem de limitações, nem de rotulações, mas prefere estar livre para tomar qualquer tema, desde que seja do seu interesse no momento singular de feitura do poema. Ao utilizar a estratégia de iniciar o experimento com a poesia lírico-amorosa, e só depois levar a poesia metalinguística, era isso que queríamos que os alunos percebessem. E foi o que ocorreu, sem que tenhamos feito nenhum comentário direto a esse respeito (MARTINS, 2010, p. 171).

O movimento de introduzir um determinado tema através de outro (nesse caso, a temática do amor e o trabalho consequente com a metapoesia ao lado da lírica social) fez com que a turma entrasse em contato com o texto sem a predição de seus elementos principais. Um dos objetivos principais dessas práticas de leitura foi desvincular a ideia de que a poesia era um discurso de cunho substancialmente amoroso. A passagem da leitura do texto lírico que tratava de amor para o texto poético metalinguístico foi elaborada a fim de que os leitores compreendessem a dimensão plurissignificativa da linguagem literária.

É importante pontuar, também, que os leitores estenderam a sua compreensão da metapoesia, em comparação àquele olhar fincado apenas na discussão da linguagem sobre a linguagem:

A segunda resposta dos leitores e leitoras é ainda mais significativa, já que aponta para uma estreita ligação entre o poema e o poeta, ou, por que não dizer, para a relação passional que se estabelece entre ambos. Se notarmos bem, no “Poema poroso” há uma linha progressiva de intensificação do desejo, que se evidencia principalmente no fato do poema aparecer como interlocutor a quem o eu lírico dirige-se diretamente: “De terra te quero; / poema, / e no entanto iluminado.” (vs. 1 a 3); “assim te quero / sem rosto / e no entanto familiar” (vs. 11 ao 13) (MARTINS, 2010, p. 178).

Na leitura do “Poema poroso”, de Ferreira Gullar, vamos ao encontro de um aspecto característico da poesia autorreferente: a porosidade que se transforma numa absorção de discursos, formando uma identidade “sem rosto fixo”. Nesse metapoema, há um tom vocativo na relação entre texto e sujeito lírico, ambos no papel de interlocutores do desafio de expressar a paixão pela linguagem.

A leitura do texto metapoético propiciou, de acordo com o depoimento da professora Martins, baseado nos dizeres barthesianos, observar as interfaces dessa forma literária, que jogam com o leitor na esteira das infinitas possibilidades do ato de ver-sejar, integrando-as com outras experiências:

Em segundo lugar, vale dizer que a convivência com poemas metalinguísticos tem nos ensinado o seguinte: se é verdade que cada poeta encontra uma maneira particular de comunicar a “poesia da poesia”, o fundamental em tudo isto é perceber na poesia, no poeta, a necessidade de investigar e refletir sobre o próprio poetar, sobre o próprio objeto artístico, compartilhando tal investigação e reflexão com o leitor. Essa dimensão dupla, objeto e olhar sobre o objeto, fala e fala dessa fala, literatura objeto e metaliteratura é, de fato, metalinguagem (MARTINS, 2010, p. 197).

A construção do texto metalinguístico, quando comparamos, por exemplo, à produção literária de Gullar e Drummond, possui suas similitudes, já que ambos os poetas fazem do espaço de falar sobre a poesia um ambiente do sujeito lírico que, por vezes, aparenta recusar a se mostrar. Outro aspecto notável de observação é o ato de compartilhar a investigação com o leitor. Em quase todos os metapoemas escolhidos por Martins é perceptível que a voz lírica, aos poucos, ao tecer um diálogo com o seu próprio fazer, aproxima-se do leitor. Por fim, como qualquer trabalho de pesquisa científica está sujeito ao inesperado, a pesquisadora confirmou alguns pressupostos e analisou o que, a princípio, não saiu como planejado:

O trabalho desenvolvido com os cinco poemas metalinguísticos, e com os dois poemas lírico-amorosos, nos mostrou o seguinte: o tema “amor” fazia muito mais parte dos “códigos coletivos” (ZILBERMAN, 1989) dos jovens leitores do que o tema “metalinguagem”. Como diante do novo sempre nos mostramos meio acanhados, não é de se estranhar que tenhamos enfrentado uma resistência inicial dos alunos. No entanto, com a continuidade do experimento, e, sobretudo, com o estreitamento dos laços de convivência com os poemas, os leitores se abriram a uma nova experiência, a de reflexão, indagação e valorização da própria poesia (MARTINS, 2010, p. 202-203).

O estudo da metalinguagem nos poemas de Ferreira Gullar foi iniciado com um poema em que a veia metalinguística estava mais presente, segundo a autora, como pano de fundo, sobressaindo-se, assim, a temática social. Tal fato causou surpresa para a professora, pois esta optou por iniciar a discussão com essa proposta para que a turma fosse extraindo a metalinguagem paulatinamente. Entretanto, o assunto passou despercebido. Isso ocorreu pelo fato de, principalmente, segundo os relatos da pesquisadora, o “amor” ser um elemento presente nos “códigos coletivos” do imaginário dos alunos, em especial quando se trata de poesia. Daí o estranhamento com o tema da metapoesia no início das aulas.

Por fim, concluindo este item de discussão, manteremos o diálogo com Regina Zilberman (1989), em seu livro “A leitura e o ensino da literatura”, em que a autora discute a

teia de questões que problematizam as relações entre a formação do leitor e as práticas de leitura literária:

Pensar a questão da formação do leitor não significa, portanto, constatar tão-somente uma crise de leitura; o tema envolve, antes de mais nada, uma toma de posição relativamente ao significado do ato de ler, já que se associa a ele um elenco de contradições, originário, de um lado, da organização específica da sociedade brasileira, de outro, do conjunto da sociedade burguesa e capitalista (ZILBERMAN, 1989, p. 21).

Ficou evidente que, de acordo com o trabalho acadêmico que foi lido e analisado, a formação do leitor nos faz pensar no significado da leitura literária em sala de aula, por meio do qual se pode conquistar os alunos através dos textos literários. A promoção da leitura é um ato que está intrincado com condições políticas, culturais e sociais, fato que a torna dependente de um sistema que, às vezes, está fora do alcance de o professor realizar alguma intervenção direta. Porém, vemos que, dentro desses limites que, por vezes, transformam-se em obstáculos para a leitura no âmbito escolar, os professores pesquisadores conseguiram fazer da sala de aula um espaço de leitura de poesia.

### **3.3 Leitura dos artigos acadêmicos**

Quando decidimos incluir esse capítulo no corpo da dissertação, um dos nossos objetivos principais foi observar como o universo acadêmico lida com a literatura na educação básica no nível médio, como o discurso acadêmico pensa as práticas de leituras. Sobre esse assunto, Todorov (2009) comenta a teia de questões que envolve o ensino de literatura:

Como aconteceu de o ensino de literatura na escola ter se tornado o que é atualmente? Pode-se, inicialmente, dar a essa questão uma resposta simples: trata-se do reflexo de uma mutação ocorrida no ensino superior. Se os professores de literatura, em sua grande maioria, adotaram essa nova ótica na escola, é porque os estudos literários evoluíram dessa maneira na universidade. Essa mutação ocorreu uma geração mais cedo, nos anos de 1960 e 1970, e sob a bandeira do “estruturalismo” (TODOROV, 2009, p. 35).

O pensador francês entende a situação do ensino da literatura num passo que movimenta a atenção da educação básica para o ambiente acadêmico. A “mutação” do ensino de literatura comentada refere-se ao fato de o conhecimento literário se dirigir, de forma um tanto excessiva, a um saber teórico, relegando o plano do texto literário que o considera como

uma forma de compreensão de mundo e do próprio indivíduo, segundo o ponto de vista de Todorov. Tendo em vista que os professores do nível de ensino mencionado são preparados na Universidade, a nosso ver, é necessário analisar a forma como esta vê o ensino de literatura no espaço extra-acadêmico. Essa é uma das principais metas do presente item: ler textos tomando como foco os relatos de experiência com a literatura no ensino médio, cruzando essas notas de observação com o discurso acadêmico que norteia a visão dos pesquisadores professores. Esse diálogo entre essas duas instâncias é essencial para pensarmos quais passos estão sendo dados para tornar o ato de leitura como uma atividade em que o sujeito leitor tenha um encontro com o que lê.

O primeiro artigo que será analisado é de autoria de Lilian Koller (2009), que se intitula “Sensibilizar é preciso: o caminho pode ser a poesia”. No resumo do trabalho, a autora escreve que na experiência relatada de leitura com alunos do ensino médio, “optou-se por levar os jovens a vivenciá-la através de textos poéticos”, sugerindo “estratégias de leitura de poesia diferenciadas e mais producentes”, no intuito de aproximar texto e leitor. Esse trabalho com o texto poético em sala de aula foi realizado no Colégio Estadual Antonio e Marcos Cavanis. Segundo a autora, “o critério para a escolha das turmas foi o fato de o currículo das segundas séries já incluir a poesia romântica, a parnasiana e a simbolista” (KOLLER, 2009, p. 3). Se formos pensar, dentro dessa proposta curricular da literatura, a leitura de metapoesia seria algo possível numa visão cronológica de trabalho com as manifestações literárias no final do segundo ano, com a poesia romântica, e no terceiro ano, com os movimentos artísticos sucessores<sup>39</sup>.

Entre as leituras de texto literário frisadas<sup>40</sup> pela autora, é importante destacar a proposta didática direcionada ao poema “Cidadezinha qualquer”, de Carlos Drummond:

Vencidas as primeiras etapas da implementação, os estudantes demonstravam estar mais receptivos à sensibilidade da poesia. Copiaram, leram e interpretaram "Cidadezinha qualquer" de Carlos Drummond de Andrade e produziram poemas retratando uma situação contrária aos sentimentos do poeta. Os alunos demonstraram extrema facilidade ao

---

<sup>39</sup> Atualmente, o assunto “Funções de linguagem” que, de modo geral, é o primeiro contato dos alunos com o tema da metalinguagem, é abordado no primeiro ano do ensino médio, na disciplina de Redação. Sendo assim, temos uma lacuna de espaço que separa o aluno do seu contato com a temática mencionada no âmbito da produção textual e no campo da literatura.

<sup>40</sup> Antes da leitura do poema de Carlos Drummond, houve a leitura do poema “Soneto”, de Álvares de Azevedo e “Dá meia-noite”, de Sousândrade. Nesse momento, a professora pesquisadora fez o uso de dois recursos auxiliares para o trabalho com a poesia: desfez os hipérbatos e adicionou à leitura ilustrações para serem relacionadas aos textos. Esses procedimentos foram feitos a fim de “descomplicar” a compreensão dos alunos e contextualizar os poemas. Porém, iremos comentá-las a fim de direcionar os olhares da discussão.

realizar esta atividade que, além de lhes parecer prazerosa, funcionou como um eficiente desbloqueio da escrita criativa (KOLLER, 2009, p. 5).

Uma das propostas desse artigo é propiciar, na aproximação entre texto e leitor, a escrita criativa. Ou seja, os alunos foram estimulados ou a escrever ou a desenhar sobre o que leram, uma espécie de “escrita da leitura”. No texto “Andar entre livros”, Teresa Colomer (2007) ressalta a importância de ler e escrever literatura. O ponto de vista da autora é dirigido para o trabalho para as crianças, porém, pensamos que a sua reflexão pode ser transposta para este contexto:

Sabemos que ler e escrever são faces da mesma moeda na missão de facilitar o acesso à cultura escrita que se encomendou à escola. No caso da leitura literária, os alunos leem mais literatura do que escrevem, é claro. Mas, se ler literatura serve para aprender a ler em geral, escrever literatura também serve para dominar a expressão do discurso escrito; concretamente, escrever literatura – contos, poemas, narrativas feitos individual ou coletivamente – permite que as crianças compreendam e apreciem mais, tanto a estrutura ou a força expressiva de seus próprios textos, como a dos textos lidos (COLOMER, 2007, p. 162).

A utilização da escrita literária como uma atividade pode ser uma forma de fazer com que o aluno não apenas desenvolva a sua criatividade e modos de expressá-la, como também dialogue com o texto literário. Para a autora, esse método pode ser uma rota para seduzir mais o leitor ao texto que lê. No nosso caso, o processo de escrita literária baseado na leitura do poema de Drummond permitiu que o aluno reconstruísse o lido, encarnando-o a sua experiência. Vamos, então, ao poema que o aluno Fernando Barbosa escreveu:

Favela Sinistra

Barracos entre mansões  
 Crianças entre tiroteios  
 Drogas, armas, pobreza  
 O homem caminha rápido para o poço  
 Uma mãe vai rápido  
 Um pai rápido  
 Rápido as pessoas olham  
 A destruição da vida... meu Deus!

Para podermos fazer uma análise comparativa, precisamos ir ao encontro da “cidadezinha qualquer”, do livro *Alguma poesia*, que é a fonte de origem do poema acima:

Casas entre bananeiras  
 mulheres entre laranjeiras

pomar amor cantar.

Um homem vai devagar.  
Um cachorro vai devagar.  
Um burro vai devagar.

Devagar... as janelas olham.

Eta vida besta, meu Deus.

É preciso destacar aqui que, na proposta didática apresentada por Lilian Koller, o ato de ler o poema transforma-se numa escrita da leitura, pois o estudante Fernando reescreve a poesia drummondiana dentro de sua própria escrita. Em “Favela sinistra” vemos uma espécie de reatualização da “cidadezinha qualquer” de Drummond, em que a ironia do poeta que corrói a paisagem tediosa de lentidão é substituída pela ferocidade da violência. Villaça (2006, p. 41) lê o poema de Drummond numa abertura em que podemos pensar num diálogo com a poesia de Fernando Barbosa:

O verso torna definitivamente irrecuperáveis o idílio inicial e o tédio seguinte, dando lugar ao inconformismo e à condenação implacável do ritmo local. O poema encerra-se, portanto, com a eleição de um lugar outro, insuficientemente determinado, mas sugerido como uma alternativa parcial em que o sujeito recua da paisagem provinciana e insinua o seu outro lugar. Que lugar é esse? (VILLAÇA, 2006, p. 41).

A releitura do aluno refaz a paisagem da cidade, apresentando um elemento que faz parte dela: a favela. A composição desse “outro lugar” na escrita do aluno remete-nos à quarta tese proposta por Jauss (1994, p. 37), quando o autor discorre sobre a “reconstrução do horizonte de expectativas”, procedimento por meio do qual o texto é reatualizado pelo leitor, formando uma relação dialógica entre o passado e o presente. Nesse caso, é a imagem do contexto no qual emerge a voz lírica que é transformada: do ambiente com traços provincianos às formas de habitação e convívio humano do final do século XX e início do século XXI.

A escrita do estudante dá continuidade à imagem de desconfiança no falso progresso da cidade, observada no ponto de vista das janelas na poesia drummondiana. O ritmo de velocidade, todavia, é colado ao sentimento do “devagar” ao manter o sinal de reticências no último verso, como se a manutenção dessa pontuação significasse um suspiro que interrompesse a rapidez da ação da destruição. Se pensarmos nesse tipo de atividade num metapoema como “Consideração do poema”, de Carlos Drummond, por exemplo, seria

interessante observar quais aspectos metalinguísticos seriam redimensionados pelo leitor, quais as vozes seriam apropriadas nessa nova escrita poética. Essa proposta de exercício da escrita criativa aproxima ainda mais a interação poética entre leitor e texto.

Em outro momento do artigo, a professora Lilian Koller comenta a repercussão que o incentivo à leitura de poesia teve na escola:

Houve uma nova situação, um jovem empolgado com sua criação ganhara a adesão de outros três colegas para cantar o poema, agora musicado. Decidiram que iriam cantar a música em todas as turmas do colégio. Uma das integrantes do presente grupo tomou a decisão de também declamar um poema na ocasião da apresentação. Sem nenhum aviso prévio, eles pediam licença ao professor de cada turma, cantavam, declamavam e falavam sobre o projeto de poesia que estava acontecendo no colégio (KOLLER, 2009, p. 6).

A exploração das habilidades criativas dos alunos era um dos focos da proposta geral do trabalho que foi desenvolvido. Tendo em vista isso, a leitura em voz alta de poesia abriu espaço para integrar a música ao texto literário. Assim, uma atividade que, até então, estava localizada no ambiente da sala de aula, ganhou amplitude. Logo, podemos deduzir que a recepção literária da poesia pelos alunos teve um efeito tão marcante que os levou a estender os momentos de leitura, vocalização e musicalização do texto por toda a escola. Por fim, a autora apresenta a conclusão de seu trabalho:

Dentre as descobertas feitas, está a de que os estudantes não se mostram tão arredios à leitura do texto poético como se pensa. Os testemunhos colhidos junto aos estudantes do Ensino Médio demonstraram que quando eles dizem não gostar de poesia isso se atribui, na verdade, ao fato de não terem sido estimulados em algum momento de sua vida escolar a apreciar o gênero. Ou ao estabelecerem contato com textos poéticos, estes foram usados apenas a título de caracterização de algum período literário. O que acontece, então, é que não se sentem atraídos pela leitura de poesia, visto que para eles esta se apresenta vazia de significados ou presa a verdades absolutas (KOLLER, 2009, p. 9).

É uma constante na descrição das experiências de leitura de poesia (dos artigos lidos) a informação de que os alunos do ensino médio apreciam o gênero. Quando há o estranhamento ao texto poético, este vem por conta da ausência de proximidade do leitor com os versos. O estudo do poema por via de caracterização de um movimento literário não é um caminho que consegue seduzir o leitor para o mundo poético. Esse formato de trabalho, geralmente, reduz outras possibilidades de leitura do texto literário, com o metapoema, por exemplo.

No artigo, “Sobre os prazeres negados: a leitura de poesia no contexto escolar<sup>41</sup>”, Deusa Barros, docente do Instituto Federal de Goiás (IFG), traz-nos o seu relato de trabalho com a leitura de poesia em turmas do segundo ano do ensino médio técnico integrado do IFG. Na introdução do trabalho, a professora apresenta seu posicionamento no que diz respeito aos rumos da leitura de poesia:

Durante os primeiros anos escolares, quando as estratégias de ensino recuperam muito do funcionamento do brincar para apresentar novos conhecimentos, aproximar a leitura de textos poéticos com a perspectiva de diversão faz bastante sentido e, a priori, parece muito eficiente, em função de um público infantil ao qual ainda é “permitido” pensar o mundo a partir do prazer. Contudo, à medida que o aluno cresce, são apresentadas novas perspectivas do saber, contrapondo um conhecimento racionalizado àquele outro lúdico e, nesse momento, o texto literário, em geral, e o poético, em particular, passa a ser associado a uma “perda de tempo”, ou apenas uma erudição excessiva para o mundo “prático”, um deslocamento da função social da escola de construir conhecimentos que instruem o mundo do aluno (BARROS, 2012, p. 349).

Barros chama a atenção para um aspecto muito importante para a leitura literária da poesia: a mudança drástica de tratamento com o poema na passagem dos níveis escolares. Isso já foi pontuado no capítulo II nas leituras das Ocem (2006), que também veem essa situação como algo prejudicial ao ensino de literatura. A poesia, nos anos iniciais da vida escolar, é colocada para os alunos como um ato de “brincar com as palavras”, que, infelizmente, dissolve-se ao passar dos anos. Entretanto, quanto mais o ensino médio se aproxima, etapa escolar que prima para preparar o estudante para a vida profissional, instrumentalizando o seu processo de ensino-aprendizagem, a poesia parece se distanciar do lúdico e é acorrentada ao excessivamente lúcido, “prático” e “utilitário”. Como disse Paulo Leminski (1986), em um texto para Folha de São Paulo, chamado “A arte e outros inutilíssimos”, “num mundo onde tudo serve para alguma coisa, fundamental que algumas coisas não sirvam pra nada”. Talvez, dentro dessa ótica, a leitura de poesia mostre ao leitor que, às vezes, a vida precisa de menos “praticidade” e “utilidade”.

Neste artigo acadêmico, a pesquisadora deu destaque a duas experiências de poesia na sala de aula, mas iremos nos deter apenas a uma<sup>42</sup>:

---

<sup>41</sup> Nesse artigo, a autora não expõe, diretamente, os comentários dos alunos sobre a leitura dos poemas. Nós temos acesso às vozes dos estudantes através do relato da professora.

<sup>42</sup> Foi realizada uma leitura de “Soneto de Fidelidade”, de Vinicius de Moraes. Porém, na finalidade de manter o foco do trabalho e entendendo os limites da discussão, iremos nos concentrar somente na leitura do poema de Carlos Drummond.

O primeiro a ser lido foi o poema de Drummond, mas, antes da leitura, uma pergunta foi feita para os alunos: alguém consegue imaginar alguma coisa boa quando escuta/lê a palavra “pedra”? As respostas apontaram para sentidos conotativos e denotativos do vocábulo, delimitando um campo semântico que, via de regra, apontava a palavra “pedra” como algo ruim, problemático, difícil, desconfortável, duro, entre outros adjetivos de semelhante teor (BARROS, 2012, p. 349).

O primeiro passo apontado pela professora acima foi perguntar sobre a imagem e a ideia que se faz da palavra “pedra”, ao iniciar o processo de leitura chamando os leitores para dentro do próprio texto e, desse modo, fez-se com que a turma entrasse na atmosfera da poesia sem o apontamento preliminar de dados contextuais. Tal fato, a nosso ver, “desarma” menos o leitor frente ao texto, pois não se instaura a pretensão de construir uma leitura analítica classificatória. E, por outro lado, “entrega-se” menos do texto ao leitor, permitindo que ele possa alçar mais livremente seus próprios voos. Continuando a atividade, a autora comenta que:

De volta ao poema de Drummond, e solicitados a pensarem os sentidos expressos pelas palavras, versos, estrofes, os alunos não conseguiam “dizer de sua compreensão” do texto. Mesmo reconhecendo a “obviedade” do texto, havia a dificuldade de dialogar com o poema. O poema era, para os alunos, uma “coisa fácil-difícil”, uma armadilha planejada para que o leitor se perdesse e não conseguisse responder o “certo” da questão, uma “pegadinha” arquitetada por uma famigerada professora de língua portuguesa a fim de mostrar sua competência linguística acima da média dos alunos (BARROS, 2012, p. 350).

Interessa-nos o caminho escolhido em pontuar aspectos individuais do texto para, em seguida, tentar entendê-lo dentro de um conjunto. Retornando a nossa “pedra”, mesmo sendo um dos poemas mais conhecidos de Carlos Drummond, e um dos mais citados em materiais didáticos e antologias, “No meio do caminho” apresenta-se como um texto complexo ao leitor, que encontra, na “obviedade” dos versos, uma razão de “dificuldade” de leitura:

No meio do caminho tinha uma pedra  
 tinha uma pedra no meio do caminho  
 tinha uma pedra  
 no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento  
 na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
 tinha uma pedra  
 tinha uma pedra no meio do caminho  
 no meio do caminho tinha uma pedra.

(ANDRADE, 2003, p. 16)

Como disse a professora Deusa Barros (2012, p. 351), “o poema era, para os alunos, uma “coisa fácil-difícil”, uma armadilha planejada para que o leitor se perdesse e não conseguisse responder o ‘certo’ da questão [...]”. É bem verdade que, no trecho citado, essa ideia da “armadilha” seja evidenciada de um ponto de vista irônico, na medida em que ela pode ter sido tomada pelos alunos como uma “pegadinha” da professora para verificar uma resposta esperada de antemão, prática por vezes tão presentes em atividades feitas na sala de aula (em que se quer conferir respostas já dadas pelos manuais didáticos). Vale ressaltar, entretanto, que essa ideia da armadilha pode ser abordada por meio de outro ponto de vista: ao jogar com os alunos o jogo do texto, a professora pode construir com eles o exercício curioso da leitura analítica.

Ver o poema como uma “armadilha” que é arquitetada para surpreender o leitor é uma posição que dialoga com o nosso olhar sobre a metapoesia e o ensino, a partir do momento em que pensamos tratar o metapoema como um texto, como um rompimento do “horizonte de expectativas”. Na experiência de leitura de “No meio do caminho”, a repetição da palavra “pedra” tornou-se um recurso que promoveu o efeito de humor ao texto, mostrando que, mesmo na simplicidade da pouca adjetivação, “o poema é síntese de muitos dizeres” (BARROS, 2012, p. 350). Conforme Arrigucci aponta (2002), dos caminhos que podemos trilhar nesse poema, o do humor é um dos que se expressam com mais intensidade para os alunos, e que é, também, frisado pelo crítico:

A reiteração constante tem algo de cômico porque aparece a rigidez mecânica e absurda de uma roda de infortúnio da qual não se pode escapar; na sua mesma comicidade grotesca conota ainda algo de terrível, cujo efeito corrói a alma, ensimesmada e abatida diante da pedra irremovível. Esse ritmo de eterno retorno é também o movimento de reflexão que sempre volta ao mesmo ponto, como a uma ideia fixa (ARRIGUCCI, 2002, p. 71).

Através das marcas constantes da imagem da pedra, o leitor se vê incluído no movimento dessa “roda do infortúnio”, nessa “armadilha” que é montada num convite à leitura de um texto aparentemente “fácil” que se transforma num “eterno retorno”. Todavia, o retorno à “pedra irremovível” não encontra o mesmo ponto de partida, tendo em vista que o leitor não volta para o texto, numa segunda leitura, do mesmo modo que o leu pela primeira vez. Tanto é que, segundo a autora, a segunda leitura de “No meio do caminho” foi uma “colagem” das definições da palavra “pedra”, que fez com que os alunos montassem um

“mosaico de sentidos”; fato que permitiu a saída da compreensão do poema como um “texto ridículo para chegar à riqueza do texto múltiplo” (BARROS, 2012, p. 351). Logo, a ilusão da turma de alunos de que estavam numa leitura que girava num movimento de repetição foi substituída por um olhar com novas retinas, dessa vez não “fatigadas”.

Concluindo essa experiência de leitura de poesia, a autora menciona que um dos obstáculos<sup>43</sup> superados foi mostrar que o gênero lírico não é somente um espaço de fruição. Um exemplo disso foi a complexidade encontrada pela turma na busca por olhares que compreendessem a “pedra no caminho”:

O desfecho da leitura do poema de Drummond não se efetivou naquela aula. Na verdade, muitos alunos continuaram com a mesma indagação sobre a dificuldade de entender um texto que “poderia ser muito mais claro”, se o autor quisesse; porém, colocados diante da complexidade do poema, os alunos também identificaram a complexidade da vida e da linguagem, como a materialidade da angústia diante de problemas que não serão resolvidos facilmente e que, em geral, marcam a trajetória do ser humano e determinam muitas de suas escolhas futuras – a pedra que tatua a retina do poeta (BARROS, 2012, p. 350).

Pelo depoimento final da professora, é perceptível que o poema deixou uma marca nos alunos, posto que a leitura do texto não foi concluída naquela aula. A complexidade do acontecimento narrado no poema envolta numa “facilidade” de compreensão aparente inquietou a turma. Nessa perspectiva, é possível relacionar essa experiência à leitura de metapoesia, pensando-a como um texto em que é possível realizar esse jogo com o leitor: não é somente uma linguagem que fala de si, é um discurso que faz da linguagem um veículo de diálogo entre a voz lírica e o leitor, por exemplo. Partindo dessa assertiva, entenderemos, assim, a metaliteratura em suas correlações exteriores, além de como os alunos acima conseguiram estabelecer um elo entre o problema posto pelo poema de Drummond com a vida e a linguagem, transpondo o recurso da repetição como um símbolo de desgaste do olhar do sujeito lírico para o mundo, para o futuro.

No terceiro artigo de nossa seleção, “Por onde a poesia nas propostas de leitura de livros didáticos do Ensino Médio”, escrito pelas pesquisadoras Maria Zélia Machado (Ceale-Fae/UFMG) e Heloísa dos Santos (Probic-Fapemig), foi feita uma análise comparativa dos seguintes materiais didáticos:

---

<sup>43</sup> A professora e pesquisadora, na leitura de o “Soneto de Fidelidade”, de Vinicius de Moraes, afirma que houve resistência dos meninos da turma à leitura de poesia, alegando, preconceitualmente, que esse gênero era direcionado ao público feminino. Por isso, a escolha do soneto supracitado, pois ele não trata apenas de sentimento. Os alunos estavam vendo a poesia como um texto essencialmente romântico, piegas.

- *Português: linguagens*<sup>44</sup>
- *Português: literatura, gramática, produção de texto*<sup>45</sup>
- *Português: língua e cultura*<sup>46</sup>.

Todos esses materiais fazem parte do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM). A proposta das autoras condiz em analisar a visão sobre a formação do leitor no ensino médio, fazendo um mapeamento do modo como se trabalha a poesia nos livros mencionados. O primeiro dado preliminar da pesquisa atesta que Carlos Drummond de Andrade é o autor em língua portuguesa que mais é citado nos livros didáticos. Então, pensamos que a presença do poeta, atualmente, deve ser unânime em manuais e compêndios de literatura.

Em seguida, as autoras mostram uma comparação entre os livros, onde se observou o modo como a poesia era trabalhada: “atividades de leitura” e “demais propostas”: “o mapeamento permitiu levantar dados relacionados às propostas didáticas de leitura de poemas, que, de uma certa maneira, orientam-se para utilização da poesia como “ilustração” de determinado estilo de época [...] (MACHADO & SANTOS, 2009, p. 4). Sob esse viés, a elaboração das propostas didáticas de leitura é voltada, geralmente, para uma leitura uniforme e pontual dos textos utilizados, em que se prioriza um automatismo de “pergunta” e “resposta”.

Verificou-se, também, nos três livros didáticos, atividades de leitura que tratam da inclusão do poema integral ou então somente fragmentos. Na atividade analisada pela autora, apenas um livro didático trouxe o texto literário em discussão integralmente. Tal como os artigos anteriores, muitas perguntas são lançadas ao leitor, na tentativa de nortear a leitura do texto acadêmico e apresentar a amplitude das perguntas e inquietudes que estão em volta das relações entre literatura e ensino:

Quando pensamos em poesia em sala de aula, surgem questões como: de que forma e com quais objetivos se propõem leituras de poemas nos livros didáticos? Como um mesmo poema é abordado em diferentes propostas didáticas? Qual projeto de formação de leitor está implícito nas propostas de leitura da poesia? Qual grau de abertura é dado ao leitor na interação com o texto poético? Qual seria a intenção de tais propostas? E, por fim, qual seria a importância do estudo do poema, nas atividades e propostas de leitura que

<sup>44</sup> CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*: volume único. São Paulo: Atual, 2003.

<sup>45</sup> SARMENTO, Leila Lauer; TUFANO, Douglas. *Português: literatura, gramática e produção de texto*: volume único. São Paulo: Moderna, 2004.

<sup>46</sup> FARACO, Carlos Alberto. *Português: língua e cultura*: volume único. Curitiba: Base Editora, 2003.

supõem a retomada de um texto por outro? (MACHADO & SANTOS, 2009, p. 5).

Como já vimos nos dados mencionados pelas autoras, os objetivos da leitura de poesia presente nos livros didáticos analisados correspondem a uma perspectiva que engessa a relação entre texto e leitor, tendo em vista que não há provocações preliminares para convidar o aluno para dentro do texto.

Vale a pena retomar novamente aqui a citação de Hélder Pinheiro, já mencionada no capítulo 2, a qual diz que “ [...] ler em silêncio e, a seguir, ler em voz alta várias vezes. Estimular para que homens e mulheres façam a leitura oral do texto e observar, conjuntamente, se diferentes leitores dão destaque a alguns aspectos, imprimem maior ou menor emoção em determinados trechos de poemas etc. (PINHEIRO, 2012, p. 102).

O autor sugere caminhos para iniciar a leitura de um poema, indagando os aspectos que mais tocaram o leitor para, assim, trazer elementos de contextualização à atividade de leitura. No entanto, de acordo com as observações das autoras, os livros didáticos que foram objetos de pesquisa fazem uso da poesia como instrumento indicativo das manifestações literárias. Nessa linha, aparentemente, há um projeto implícito de formação do leitor que prima pela leitura mnemônica da historiografia literária, desconsiderando a leitura literária enquanto “goce” e entrando no terreno do “texto de prazer”:

Texto de placer: el que contenta, colma, da euforia; proviene de la cultura, no rompe com ella y está ligado a uma práctica *confortable* de la lectura. Texto de goce: el que pone en el estado de pérdida, desacomoda (tal vez incluso hasta una forma de aburrimiento), hace vacilar lós fundamentos históricos, culturales, psicológicos do lector, la congruencia de sus gustos [...] (BARTHES, 1977, p. 25).

O “grau de abertura com o texto poético” pode ser pensado nas duas acepções de texto ofertadas por Barthes: na primeira, a leitura está subserviente aos ditames de ensino que fazem com que o leitor encontre no texto um amontoado de informações, vendo a literatura como um “código”; já na segunda, o gozo se forma através dos efeitos que o texto provoca no leitor, desestabilizando-o, pondo-o em conflito com o que lê. Neste artigo acadêmico, constatamos que o primeiro conceito de texto se faz presente quando se olha mais para o aluno como um vestibulando do que como um leitor.

Há um item do texto acadêmico em discussão que se desenvolve em função de uma pergunta: “Como um mesmo poema é abordado em diferentes propostas didáticas?”. Logo, as



A questão acima é um exemplo da utilização da poesia como um objeto de ilustração do ideal estético do movimento literário modernista, deixando aquém a leitura interpretativa do texto. O título “Poética” já nos sugere pensar numa espécie de tratado, tal como o escrito por Aristóteles. Mas, aqui, o leitor se depara com uma espécie de antitratado, posto que o sujeito lírico, inicialmente, põe-se em negação aos tipos de lirismos “comportados” e “comedidos”. Por outro lado, a abordagem do poema é “comedida” e “comportada”, pois a leitura fica vedada à atmosfera do modernismo, enquanto o poema se compõe através de um olhar que cruza posicionamentos estéticos sobre a arte, fazendo desse espaço literário uma metapoesia de autorreferenciação intertextual.

No segundo livro, as questões a respeito do poema são abertas, mas têm um caráter muito pontual de reflexão, como consta, por exemplo, nestas passagens: “Nesse poema, Manuel Bandeira, ao mesmo tempo em que propõe uma nova poética, critica a poesia tradicional, ainda vigente. Identifique as estrofes do texto em que há críticas e as que apresentam propostas”. Ou então: “A síntese do poema encontra-se nas duas últimas estrofes”. Nesse caminho, é indagado ao aluno sobre os elementos que estão na base superficial do texto, levando-o a “identificar” passagens ou a verificar o que já está dito, isto é, as práticas que apontam para uma concepção informativa de trabalho com o texto literário.

No texto “Literatura e livro didático no ensino médio”, Egon de Oliveira Rangel (2008) comenta como as propostas de leitura do livro didático, por vezes, estão condicionadas a um processo que institui um modelo de leitura proficiente, criando uma fissura na relação entre texto e leitor:

Vale a pena conviver com uma indeterminação inicial, um momento em que ainda não se sabe a que veio o texto que se lê. Faz parte da experiência de leitura do texto, mesmo quando “madura”, “bem-sucedida”, etc., uma espécie de “certeza de dúvidas”, ou seja, a firme convicção de que há mais uma leitura possível para o singular do texto (RANGEL, 2008, p. 158).

As questões formuladas pelo segundo livro didático aparentam ter sido elaboradas numa rota que não dá tempo para o leitor “conviver com uma indeterminação inicial”, pois apontam até o verso no qual se pode encontrar a “resposta”. Em um metapoema, por exemplo, a ausência desse momento na leitura pode fazer com que o leitor não atente para aspectos singulares do texto. No que se refere ao texto “Poética”, de Manuel Bandeira, as questões propostas pelos manuais didáticos não dão abertura para refletirmos sobre a dimensão intertextual da criação poética. A dimensão metapoética do texto não aparece nas questões,

logo, fica fora da visão uníssona que esse material didático propõe. Ao passo que se tenta, nesse livro, estabelecer um roteiro de leitura para o aluno, há o silenciamento de vozes do poema que estão em um plano de leitura que exige uma participação analítica do leitor. No terceiro livro, as autoras informaram que “o poema não faz parte de nenhuma atividade, é utilizado como exemplificação da escola modernista e encontra-se na íntegra” (MACHADO & SANTOS, 2009, p. 11).

A conclusão da pesquisa de Machado & Santos (2009) resultou na confirmação da unanimidade de trabalho com a poesia em função de ser um exemplo de um estilo literário, nesse caso, o modernista. Assim, olhando esse resultado pela ótica da leitura de metapoesia, vemos que essa temática não apareceu sequer à margem da discussão, tendo em vista que as características intertextuais do poema são abordadas como expressão modernista e não como uma expressão metapoética que se tece e se torce dentro do movimento modernista. Isso dialoga com o pensamento das autoras ao entenderem que a “tendência à univocidade encontra-se implícita às atividades de leitura propostas nos livros didáticos. As atividades de leitura e as demais propostas que se referem ao estudo do texto poético tendem a orientar-se para aspectos que garantem uma uniformização das leituras” (MACHADO & SANTOS, 2009, p. 6). Portanto, se compreendermos o texto autorreferente como uma condensação de vozes, a leitura unilateral coloca o leitor de poesia num polo oposto ao que a metapoesia se situa.

No quarto e último artigo, o professor do Instituto Federal de Educação da Paraíba, Antônio da Silva (2012) discute, através do texto “Letramento literário e ensino médio: o (o) caso da poesia”, as práticas de leitura de poesia como um degrau para a consolidação do letramento literário:

Partindo desse pressuposto, quais seriam então as habilidades necessárias à leitura de poemas no ensino médio, já que o trabalho com textos em prosa mobiliza diferentes estratégias de leitura? Como avaliar, por outro lado, o aluno que tem proficiência em leitura de poesia? Se não é possível mensurar, como garantir progressão de aprendizagem e por conseguinte, fruição de poemas de autores consagrados, tais como Drummond, Bandeira, João Cabral, Manoel de Barros? (SILVA, 2012, p. 1119).

As perguntas do professor acima parecem ser comuns à maioria dos profissionais que trabalham com o estudo da poesia. Na questão das habilidades de leitura de poemas no ensino médio, podemos tomar como exemplo a experiência da pesquisadora Martins (autora do primeiro texto acadêmico aqui analisado) em suas aulas com os poemas metalinguísticos de Ferreira Gullar. A noção que os alunos tinham de metalinguagem, até o momento, estava

ainda presa a uma simplificação redutora e cristalizada do conceito das funções de linguagem postuladas por Roman Jakobson. Logo, partiu-se de uma estratégia de leitura que mobilizasse os alunos a reconstruírem sua visão sobre o tema. Daí a escolha da professora em trabalhar com metapoemas que circundassem na atmosfera da crítica social e do amor, a fim de apresentar que o metalinguístico, no contexto literário, vai além do código que discorre sobre o próprio código.

Mantendo o diálogo com o trabalho desenvolvido pela Martins (2010), podemos notar que o envolvimento dos alunos com a poesia ocorreu pelo fato de os textos serem levados até eles sem indicações prévias por quais temas versavam, e sem uma proposta classificatória. Tal fato seduziu a turma a encontrar seus próprios caminhos de leitura. Além disso, apesar de o foco principal ter sido a leitura metapoética de Gullar, esse eixo não se tornou um objeto a ser perseguido: a turma foi, naturalmente, sendo conduzida ao tema, vendo suas correlações com a lírica de caráter amoroso. Nesse caso, a proficiência de leitura da turma foi sendo avaliada através do espaço da interlocução, elaborada de modo que os alunos pudessem expor as suas interpretações dissertativamente, fato que possibilitou que a professora compreendesse as especificidades da leitura literária de cada um.

Retomando o artigo de Silva (2012), outro fato que o professor chama atenção é que a escolarização da leitura literária conduz o ato de ler a uma prática que não evoca a memória dos alunos, distanciando as vivências pessoais<sup>50</sup> do contato com o texto literário:

Frente a esse fato preocupante, que parece perdurar até os dias atuais, surgem vozes dissonantes no que se refere à questão do prazer que estaria relacionado à fruição da literatura. Dividem-se as orientações entre “ler por ler” e aqueles que chamam a atenção para os objetivos escolares na tarefa da leitura, ainda que literária (2012, p. 1120).

O trabalho com a literatura, no contexto escolar, situa-se em orientações teóricas mencionadas pelo autor que são quase dicotômicas: “leitura técnica – leitura humanista”, “ler literatura – saber literatura”. No primeiro par, podemos recorrer à discussão de Jorge Larrosa sobre a relação entre informação (leitura técnica) e experiência (leitura humanista):

A informação não é uma experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma

---

<sup>50</sup> Esse trecho faz-nos lembrar a proposição da aula como acontecimento, de João Wanderley Geraldi (2002), discutida no capítulo anterior. Sob a visão do professor, é indispensável que a sala de aula se aproprie da vivência dos alunos, dando-os suporte de correlacionar suas experiências extraescolares ao se processo de ensino-aprendizagem.

antiexperiência. Por isso, a ênfase contemporânea na informação, em estar informados [...] (LARROSA, p. 21, 2002).

A leitura de caráter técnico, voltada para o âmbito informacional, está num polo oposto à leitura enquanto experiência, em que o leitor se forma com o texto e o texto se transforma com o leitor. Essas duas perspectivas convivem (quase em combate) no espaço escolar. Tal dissonância traz um desassossego na voz do pesquisador professor Antonio da Silva. Mais uma vez, parece que retornamos ao ponto em que a leitura literária é vista sob duas óticas que veem sua função de modo distinto: a primeira, que se dirige às habilidades do aluno em ter o seu conhecimento enquadrado nos ditames profissionais que lhe serão cobrados no término do ensino médio (Enem<sup>51</sup>, por exemplo) e a segunda, que corresponde ao aprendizado do aluno que vai além do “estar informado”. Como pontua Larrosa, não é necessário separar a “experiência” da “informação”. O que se precisa entender é que um tipo de saber não precisa existir em detrimento do outro. Nesse sentido, a leitura literária será um saber que ultrapassará os muros da escola, visto que se consolidará como uma experiência necessária para o aluno, independentemente de ser ou não uma “disciplina” escolar.

Uma outra face dessa moeda é considerar a literatura como um objeto de leitura ou como um saber escolarizado. Na nossa compreensão, a atividade do docente no trabalho com o texto literário na sala de aula dirige-se mais a fornecer caminhos de leitura do que ensinar a aprender literatura. Neide Luzia Rezende (2013), no texto “O ensino de literatura e a leitura literária”, aponta para as consequências desses modos de tratamento do texto literário:

Trata-se de um deslocamento considerável ir do ensino de literatura para a leitura literária, uma vez que o primeiro se concentra no polo do professor e o segundo, no polo do aluno. Esse deslizamento de ênfase não se inscreve apenas no âmbito da literatura, mas se encontra no âmago das tendências pedagógicas contemporâneas. À transmissão de conteúdo se contrapõem as habilidades e competências, e a resultados e produtos se sobrepõe o processo (REZENDE, 2013, p. 106).

Como já notamos em outros momentos deste trabalho, a recepção literária é algo tão singular que, ensinar literatura, por exemplo, seria um exercício um tanto longe (quicá presunçoso) das possibilidades de atuação do professor. Nesse mesmo compasso, vemos que é um risco dar mais visibilidade ao “resultado” do que à forma como o processo de leitura

---

<sup>51</sup> Precisamos esclarecer que não nos pomos contra a realização do Enem. Conforme Haquira Osakabe e Enid Frederico apontam no texto “Literatura”, o Enem tem contemplado a experiência literária do aluno, avaliando singularidades do texto literário, sem o deslocamento de foco (cobrança de dados da historiografia literária) da leitura do texto em si. Todavia, a leitura literária não pode ter como objetivo exclusivo “preparar” o aluno para ser avaliado.

literária é realizado. Essa inversão de papéis recai, novamente, ao deslocamento do foco da função da literatura na sala de aula: (trans)formar o leitor, inquietá-lo, provocar o seu olhar sobre o mundo. E, de acordo com o Silva (2012), a situação da literatura em sala de aula muda de forma quando tratamos de poesia, quando a comparamos com o texto em prosa:

O fato de não ter acontecido na poesia - seja por inviabilidade comercial, por dificuldades editoriais de qualquer ordem, ou por insubordinação do próprio ato poético -, a criação de um gênero infanto-juvenil, como ocorreu com enorme sucesso na prosa, torna a tarefa de leitura do cânone um trabalho que, mal comparando, significa para o professor do ensino médio consolidar o processo de letramento com alguém que ainda demonstra ocupar os mais baixos índices de alfabetismo. Nesse caso, nem é dada ao professor a oportunidade de tentar a fórmula de aproximação de livros difíceis iniciando por textos mais adaptados, o que na nossa compreensão pede um novo olhar para as estratégias possíveis na formação do leitor de poesia (SILVA, 2012, p. 1120).

A presença do gênero prosa no ensino fundamental não se efetua somente por uma questão curricular. A produção de literatura infanto-juvenil, sob a visão do professor, gira em torno, principalmente, do texto narrativo. Assim, ao chegar ao ensino médio, tanto o aluno quanto o professor precisam lidar com o letramento literário da poesia, já que o contato com o gênero, até a etapa de ensino mencionada, ainda não é o suficiente para que o leitor desenvolva uma prática de leitura satisfatória. Portanto, notamos que não há para o professor uma “fórmula de aproximação” do texto para o leitor, o que nos faz supor que precisamos pensar na formação do leitor de poesia desde a sua iniciação escolar, promovendo a leitura na intenção de que o letramento literário do aluno em prosa e poesia ocorra no mesmo compasso. Vale ainda salientar que, no final do texto, o autor sugere que é necessário adotar uma metodologia de abordagem do poema na sala de aula em que se apresente, na construção literária, as referências indiretas ao mundo extratextual, visando mostrar ao leitor que a ficção não está tão distante dele. Nessa atmosfera, o autor dá uma última sugestão:

A prévia seleção de poemas que problematizem essa questão pode ser um gesto incipiente, mas eficaz para dar um passo à frente no redimensionamento dessa questão. O silêncio de pesquisadores, professores, críticos, quanto aos caminhos da leitura de poesia no ensino médio se avoluma em proporção à indiferença dos alunos, deixando o corpo docente à espera, e se refugiando, enquanto isso, no esquema estanque e cômodo da historiografia literária (SILVA, 2012, p. 1122).

Felizmente, desde o momento que iniciamos a busca de textos acadêmicos que discutissem a leitura literária da poesia em sala de aula, constatamos que o silêncio dos

pesquisadores, quanto a esta questão, dá lugar a uma vasta produção científica sobre o assunto. Esse ato de compartilhar as experiências com professores em início de carreira (como é o meu caso), é algo que influi na formação do professor enquanto leitor que pensa na formação de seus alunos leitores. Mesmo que ainda a historiografia literária (por vezes categorizante) seja presente nas aulas de literatura, seja por uma razão curricular ou por “praticidade”, vimos que, nas práticas de leitura com os alunos do ensino médio, a indiferença em relação à poesia é dada mais pelos efeitos do afastamento da leitura como um ato de experiência do que uma predileção imotivada, ou simplesmente “não gostar”.

Pelos relatos da experiência da leitura da poesia em sala de aula, notamos que, se a leitura literária, de uma forma geral, de acordo com as obrigatoriedades curriculares e funções sociais que lhe são atribuídas, já passa pelas agruras de um sistema de ensino técnico e instrumental, a leitura de poesia ainda sofre um pouco mais. Primeiramente, a literatura, em especial, a experiência de leitura analítica dialógica, parece apenas ganhar espaço na vida curricular do aluno quando este chega ao ensino médio. Nesse contexto, o professor se vê no papel de iniciar o processo de letramento literário que, aparentemente, é interrompido. Desse modo, para que o professor tenha possibilidades de trabalhar com outras formas literárias, como a metapoesia, é preciso (re)criar um clima de aproximação entre o leitor e a poesia; percurso metodológico que se tornou um objetivo e um desafio para a experiência de trabalho com os metapoemas de Drummond nas oficinas que se tornaram campo desta pesquisa. Reiterando o que Martins (2010) comentou logo início de sua dissertação, não se trata de eleger a metapoesia como um discurso “superior”. Cada forma literária, dentro de suas especificidades, irá proporcionar um viés de tratamento em que o professor possa fazer, de sua leitura, um espaço de experiência e encontro entre texto e leitor. Ao tratarmos do mundo poético na esteira da metalinguagem, enxergamos como nosso viés o discurso autorreferente como um texto que até pode se retrair. No entanto, quando o movimento de toque em outras atmosferas é realizado (intertextuais, sociais, políticas), inquietamos o leitor, provocando-o, quebrando o “horizonte de expectativas” relativo a algumas concepções mais cristalizadoras acerca do metapoema.

Levando em conta as incursões por esses textos acadêmicos que instigaram e discutiram percursos teóricos e metodológicos para o trabalho com a poesia e a literatura, no próximo capítulo serão descritas algumas experiências de trabalho com a metapoesia de Drummond, visando compreender de que modo estagiários universitários e estudantes do Ensino Médio dialogaram mutuamente por esses versos do poeta mineiro.

## 4 PRÁTICAS DE LEITURA DE METAPOESIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA PORTUGUESA 2

Tendo em vista a discussão que foi levantada sobre o ensino de literatura e a leitura da metapoesia, este capítulo se propõe a fazer uma análise das práticas de leituras literárias feitas por alunos estagiários do curso de Letras Português da Ufal consoante a proposta da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa 2<sup>52</sup>. A cadeira citada foi ministrada por mim, no segundo semestre letivo de 2014, na qual atuei como supervisor e orientador de uma turma de graduandos do sexto período. A turma tinha treze alunos, os quais foram divididos em quatro grupos para o momento da prática docente na sala de aula.

A disciplina foi composta por dois momentos: o primeiro dirigiu-se a uma leitura teórica sobre o panorama do ensino de literatura no Brasil e o segundo momento foi dedicado ao planejamento e realização de oficinas de leitura de poesia, direcionadas para alunos do nível médio da educação básica. O Colégio da Polícia Militar Tiradentes foi a instituição de ensino que acolheu a nossa turma. A coordenação pedagógica da escola nos encaminhou para trabalhar com quatro turmas do primeiro ano do ensino médio. Assim, cada grupo de estagiários foi designado a trabalhar com uma turma diferente<sup>53</sup>.

As oficinas de leitura começaram a ser elaboradas em encontros presenciais da disciplina e, em seguida, quando o planejamento das aulas foi concluído, os estagiários apresentaram, em formato de microaulas, as propostas de leitura literária que iriam levar para escola<sup>54</sup>. Ou seja, as oficinas de leitura foram apresentadas no espaço da aula de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa 2 antes de serem levadas para o Colégio Tiradentes. Dois grupos de estagiários (1 e 3) ficaram encarregados de tecer leituras sobre “Procura de poesia” e “Consideração do poema” e os outros dois grupos (2 e 4) construíram as aulas com “A flor e a náusea” e “Áporo”. A oficina de leitura dos grupos 1 e 2 ocorreu no dia 6 de novembro de 2014, das 13h30 às 16h e a oficina do grupo 3 e 4 ocorreu no dia 13 de novembro, no mesmo horário das atividades anteriores. A proposta inicial desses momentos

---

<sup>52</sup> Experienciar a leitura literária com leitores da educação básica, levando em consideração os conhecimentos teórico-metodológicos que discutem o ensino da literatura no Brasil.

<sup>53</sup> Grupo 1: 1º ano A (19 alunos), Grupo 2: 1º ano B (19 alunos), Grupo 3: 1º ano C (16 alunos), Grupo 4: 1º ano D (12 alunos).

<sup>54</sup> Vale a pena observar que, como ocorre em práticas pedagógicas, o planejamento das atividades na aula de estágio não ocorreu conforme o previsto: algumas atividades requisitadas e acordadas com a turma de estágio não foram realizadas por eles, o que de certa forma acabou por criar situações singulares na prática da oficina de literatura na escola. Além disso, problemas no calendário acadêmico afetaram o cronograma da disciplina. Esse detalhamento sobre os percursos e percalços metodológicos serão parte da discussão deste capítulo.

de leitura foi observar como iria se efetuar a interpretação dos poemas mencionados, que podem ser lidos como metapoemas, atentando para a recepção da metapoesia.

Em virtude de duas oficinas de leitura serem realizadas simultaneamente, foi necessário o apoio de outro professor de Língua Portuguesa para acompanhar o grupo de estagiários. Victor Mata Verçosa, professor efetivo do Colégio Tiradentes, dispôs-se a colaborar nessa atividade. Assim, eu, Diogo Souza, permanecia o primeiro tempo de aula (13h30 – 14h40) em uma turma e o professor Victor Verçosa em outra turma. No segundo tempo, trocávamos de turma. Todas as oficinas de leituras foram gravadas em formato de áudio MP3 e transcritas. Esse material (diários de campo transcritos) transformou-se em objeto de análise para a presente pesquisa. Como todo trabalho de pesquisa precisa delimitar seus limites de atuação, optamos por analisar somente as oficinas ministradas pelos grupos 2 e 4, referentes às leituras de “A flor e a náusea” e “Áporo”.

#### **4.1 Oficina de leitura literária: 1º ano B**

A oficina de leitura literária realizada no 1º ano B foi executada por um grupo de quatro estagiárias<sup>55</sup>. Elas prepararam um material didático (ver anexos) no formato de um “Jornal Literário”, na tentativa de atrair mais a atenção dos alunos. No primeiro contato com a turma, as estagiárias apresentaram-se, pedindo para que os alunos se apresentassem também. A proposta de atividade foi exposta como um “passar a tarde numa oficina literária”. A estagiária 1 pergunta se a turma tem contato com poesia e a maioria responde afirmativamente que sim. Porém, a aluna Natália<sup>56</sup> diz que “não consegue entender poesia”. Quando questionada sobre o que gosta de ler, ela responde: “narrativas”. Nesse momento, a estagiária 2 intervém, perguntando o seguinte: “você acha que nós temos algo para entender logo na primeira leitura do poema?”. Essa indagação, logo no momento inicial da aula, deixou entrever, de certa forma, a perspectiva por meio da qual as estagiárias iriam trabalhar a poesia como uma modalidade de texto em que o leitor não precisa buscar compreensões rápidas e diretas constantemente, pois o discurso poético joga com as suas próprias possibilidades de leitura ao entrar em contato com o leitor.

Na esteira desse início de discussão, o aluno Bruno diz o porquê do seu apreço pela poesia: “eu gosto de poesia porque há um desafio. Você tem que ler várias vezes para entender e até aquele entendimento que você teve pode não ser o que o autor quis passar”. Na

---

<sup>55</sup> As estagiárias serão referidas, doravante, como estagiárias 1, 2, 3 e 4.

<sup>56</sup> Os alunos participantes da oficina serão referidos através de nomes fictícios.

fala de Bruno, é possível identificar um dos principais elementos de composição da leitura poética: o desafio. É através da sensação de se compreender desafiado pelo texto que lê que o leitor é instigado a vê-lo como um objeto sujeito a variados efeitos de sentidos.

Seguindo a discussão, na tentativa de introduzir paulatinamente o tema da oficina “Carlos Drummond”, a estagiária 1 pergunta aos alunos se eles conhecem a frase: “E agora, José?”. A aluna Helenice afirma que os seus pais falam esse verso com frequência e um aluno rebate dizendo “é porque é do interior”. Foi interessante notar a reação da turma ao perceber que a poesia já estava presente no cotidiano deles, até no âmbito familiar. Mais curioso ainda foi notar que uma boa parte dos alunos, possivelmente pelo nome “José” ser popular, acreditava que a expressão poderia ser originária de um falar interiorano do estado de Alagoas. É interessante observar quais universos de referência pelos quais a poesia drummondiana transitou: o popular, bem como o familiar, chegando ao contexto escolar.

A aluna Cibely diz: “é uma poesia que se transformou em música”. A mesma aluna fala o verso seguinte (“A festa acabou/A luz apagou”), mas diz que não se lembra de quem é a autoria. A estagiária 2 pergunta se eles já ouviram falar da “pedra no meio do caminho” e a maioria da turma responde que sim. Nesse momento, um aluno diz que a autoria dos versos é de Carlos Drummond de Andrade. Esse momento de introdução ao tema da oficina mostrou que a poesia do autor mineiro, de alguma forma, é conhecida pelos alunos, fato que independe do conteúdo programático, já que a poesia modernista faz parte do programa de estudos do terceiro ano do nível médio (e não do primeiro ano o qual esses alunos estão cursando).

Primeiramente, as estagiárias distribuíram o Jornal Literário. Logo após, a estagiária 3 começou a fazer uma leitura do material entregue. Com isso, a turma acompanhou a leitura com o material em mãos. A estagiária 2, por sua vez, diz que a parte da obra de Drummond que será trabalhada corresponde a dois poemas. Mas, antes da leitura dos poemas, a estagiária afirma que será discutido um pouco do contexto histórico da época em que os poemas foram escritos, a fim de que esse caminho possa contribuir para uma melhor compreensão dos poemas:

*A Rosa do Povo* é um livro de poemas do escritor brasileiro Carlos Drummond de Andrade, publicado no ano de 1945. A crítica o considera o melhor de seus livros, o mais extenso (contém 55 poemas). *A Rosa do Povo* foi escrito em meio aos horrores da II Guerra Mundial e da ditadura imposta no Brasil por Getúlio Vargas. A população era oprimida por todos os lados, diante de terríveis relatos de mortes e torturas. Não era possível ser neutro. Ou o indivíduo colaboraria com tudo aquilo, ou se revoltaria e penaria as consequências. Como artista com grande consciência social, Carlos Drummond de Andrade usou esse livro como um instrumento de combate

aos horrores que acompanhava. É quase palpável a tensão presente no momento em que o autor escrevia os poemas, utilizando de flexão sobre o dever poético em um mundo marcado por sofrimento, tragédia e destruição (Jornal Literário).

O que nos inquieta nesse percurso de leitura é que o contexto histórico é apresentado como um reflexo do poema<sup>57</sup>, tornando esse caminho um tanto arriscado quando passamos para a leitura do texto literário. Como poderemos ver a seguir, as informações fornecidas nesse momento encaminharam os leitores a se concentrar na leitura dos versos como uma reflexão da ditadura. Então, qual seria a forma mais adequada de introduzir esses elementos contextuais? Será que se não fossem antecipadas essas informações sobre o contexto, a leitura literária poderia apontar para outra via de leitura? Essa nota que pretende contextualizar o poema acabaria por dirigir excessivamente a análise composta pela turma?

Após esse momento de leitura do contexto histórico, contido no Jornal literário, as estagiárias 2 e 3 perguntam à turma se eles já estudaram sobre a ditadura militar brasileira. Toda a turma afirma que sim. Por ser um Colégio da Polícia Militar, a turma aparentou ter conhecimentos sobre o assunto perguntado, já que o órgão que gere o funcionamento da escola fez parte diretamente desse momento da história do Brasil. Logo, no decorrer da aula, esses conhecimentos foram frequentemente transpostos para a leitura do poema. Todavia, levando em consideração outros temas que surgem em “A flor e a náusea”, podemos nos perguntar até que ponto esse poema pode ser inserido no contexto histórico citado.

Candido (1965, p. 68) aponta para a inquieta figura do eu lírico na poesia drummondiana do momento de produção de *A rosa do povo*: “trata-se de um problema de identidade ou identificação do ser, de que decorre o movimento criador da sua obra na fase apontada, dando-lhe um peso de inquietude que a faz oscilar entre o eu, o mundo e a arte, sempre descontente e contrafeita”. Essa dimensão inquieta, descontente, que aqui nomeamos retorcida, parece não se adequar a um percurso de leitura muito direcionado, já que o que seria oscilação poderia ficar de fora. Entretanto, algumas colocações dos alunos do campo de estágio, mesmo que possivelmente aderidas àquelas notas contextualizadoras, parecem ratificar esse lugar escorregadio e torto do sujeito lírico de “A flor e a náusea”.

---

<sup>57</sup> Vale ressaltar que a escolha de apresentar, previamente à leitura do poema, aspectos sobre o contexto histórico não foi um percurso metodológico acordado nas aulas de estágio. Essa escolha foi uma decisão (tomada pelo grupo de estagiários) que não estava prevista na programação preestabelecida. Considera-se que essa via metodológica acabou por direcionar algumas análises expostas pelos alunos da escola, o que permitirá pensar alguns aspectos sobre o trabalho com a poesia na sala de aula.

A estagiária 2 avisa para a turma que será exibido um curta-metragem (*O quintal dos guerrilheiros*, 2005, de João Massarolo<sup>58</sup>) que está situado num contexto semelhante ao dos poemas que serão lidos. A turma assiste ao curta-metragem de forma bem atenta. Após a exibição, a estagiária 3 pergunta o que a turma entendeu do filme. O aluno Pedro diz que “as personagens estavam indo de encontro com o que a ditadura promovia. Pregando o socialismo, eles tinham que jogar fora ou queimar (nesse caso, os livros) para quando o exército entrasse em suas casas não tivesse motivos para levá-los para a tortura, outros lugares”. O filme em questão, de modo geral, aborda o que o aluno comentou, numa espécie de referência à atmosfera do romance norte-americano *Fahrenheit 451*, publicado em 1963, escrito por Ray Bradbury, em que se tematiza uma visão distópica sobre a leitura literária no século XXI. Entretanto, no caso do curta-metragem, a leitura se torna proibida por conta da ditadura militar dos anos 60.

Em seguida, a estagiária 2 explica o motivo da exibição do filme: “nós trouxemos esse curta-metragem, com esse contexto histórico, pois leremos com vocês poemas de Carlos Drummond de Andrade que estão inseridos nesse contexto. Vamos fazer uma leitura oral de ‘A flor e a náusea’, que está no Jornal. Depois vocês vão me dizer se há alguma relação com o filme ou com o contexto histórico comentado”.

Compreendendo a atmosfera poética de “A flor e a náusea” como versos que refletiam um eu lírico oprimido pela sociedade na qual estava inserido, as estagiárias utilizaram o filme como recurso metodológico de expressão dessa determinada característica dos poemas: a ideia de prisão, evocada pelo contexto histórico, somada a ideia de opressão e falta de liberdade. Porém, é importante observar que há um distanciamento temporal nessa relação que foi construída pelo grupo de estagiários (entre as datas do poema e a do filme). Os poemas drummondianos em questão são do livro *A rosa do povo*, publicado na década de 40, enquanto o curta-metragem trata do momento histórico da ditadura militar nos anos 60. Sendo assim, a turma transpôs a visão do contexto histórico dos anos 60 para a leitura dos poemas. Além disso, os dados extratextuais tornaram-se tão imperativos que ficou difícil de associá-los à metapoesia, visto que os alunos afunilaram a leitura, ficando meio “presos” ao discurso do filme<sup>59</sup>. Logo, a forma como o curta-metragem foi utilizado é questionável, já que este

<sup>58</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=MPuEdIkkWAA>

<sup>59</sup> Antes de as oficinas de leitura serem levadas para o Colégio Tiradentes, houve um momento na aula de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa 2 direcionado para que as oficinas fossem apresentadas. Assim, o professor supervisor poderia intervir nos percursos metodológicos das propostas de leitura. No entanto, o filme utilizado não foi apresentado nesse espaço, sendo exposto somente no momento da prática com os alunos. Foi por isso que não houve como intervir na forma de apropriação do filme para a aula, pois o professor supervisor somente teve conhecimento desse recurso na hora de realização da oficina.

desviou o foco da leitura para um contexto com o qual se relacionava, mas não era parte do contexto do poema.

De todo modo, vale a pena retomar o poema e debruçar sobre as observações elaboradas tanto pelos estagiários quanto pelos estudantes da escola:

Preso a minha classe e a algumas roupas,  
vou de branco pela rua cinzenta.  
Melancolias, mercadorias espreitam-me.  
Devo seguir até o enjoo?  
Posso, sem armas, revoltar-me?

Olhos sujos no relógio da torre:  
Não, o tempo não chegou de completa justiça.  
O tempo é ainda de fezes, maus poemas, alucinações e espera.  
O tempo pobre, o poeta pobre fundem-se no mesmo impasse.

Em vão me tento explicar, os muros são surdos.  
Sob a pele das palavras há cifras e códigos.  
O sol consola os doentes e não os renova.  
As coisas. Que tristes são as coisas, consideradas sem ênfase.

Vomitam este tédio sobre a cidade.  
Quarenta anos e nenhum problema  
resolvido, sequer colocado.  
Nenhuma carta escrita nem recebida.  
Todos os homens voltam para casa.  
Estão menos livres mas levam jornais  
e soletram o mundo, sabendo que o perdem.

Crimes da terra, como perdoá-los?  
Tomei parte em muitos, outros escondi.  
Alguns achei belos, foram publicados.  
Crimes suaves, que ajudam a viver.  
Ração diária de erro, distribuída em casa.  
Os ferozes padeiros do mal.  
Os ferozes leiteiros do mal.

Pôr fogo em tudo, inclusive em mim.  
Ao menino de 1918 chamavam anarquista.  
Porém meu ódio é o melhor de mim.  
Com ele me salvo  
e dou a poucos uma esperança mínima.

Uma flor nasceu na rua!  
Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.  
Uma flor ainda desbotada ilude a polícia, rompe o asfalto  
Façam completo silêncio, paralisem os negócios,  
garanto que uma flor nasceu.

Sua cor não se percebe.

Suas pétalas não se abrem.  
 Seu nome não está nos livros. É feia.  
 Mas é realmente uma flor.

Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde  
 e lentamente passo a mão nessa forma insegura.  
 Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se.  
 Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em pânico.

É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.

(ANDRADE, 2003, p.118-119)

Ao final da leitura, a estagiária perguntou à turma qual a impressão tida com a leitura do poema. O estudante Bruno diz que “o sujeito lírico queria demonstrar que estava preso à ditadura e que não podia ser livre”. Já a aluna Karolina afirma que “essa flor que nasceu na rua representa as pessoas que leem os livros e começam a pensar. Como o Bruno disse, essa ‘rua cinzenta é o poder’ e essa flor é como se fosse a pessoa que conseguisse pensar mais, tendo condições de se libertar do regime ditatorial”. Pode-se pensar, pelo menos de forma indireta, que a tematização da leitura poética, sendo olhada através da flor, é citada pela aluna como um símbolo do efeito poderoso da palavra poética, numa possível indicação do caráter metapoético do texto. Quem lê, nessa perspectiva, possui mais condições de lutar por sua liberdade. Logo, a literatura é abordada como um objeto indispensável para a formação do indivíduo.

Seguindo a discussão, a estagiária 2 pergunta: “no curta-metragem, eles queimam livros que contém o quê?”. A turma responde que a maioria dos livros queimados continha poemas. Essa constatação pode ter direcionado a turma a pensar especificamente na leitura de poesia, ao se refletir que tipo de leitura estava em questão nos poemas lidos. A estagiária 2 ainda pergunta: “o que vocês entendem por ‘posso sem armas revoltar-me?’”. A aluna Karolina responde que o sujeito lírico não precisa de armas para combater a política vigente. Então, a estagiária 2 pergunta se os alunos já ouviram falar de um recurso chamado metalinguagem. Desse modo, através da resposta da aluna, a estagiária 2 constrói uma pergunta mais específica sobre o tema, costurando a fala da leitora na sua própria fala. Essa estratégia fez com que o tema metapoesia fosse extraído do posicionamento dos alunos. O aluno Bruno responde que sim, pois há no Jornal Literário uma nota sobre esse tema. Já o aluno Magno responde que é “quando uma coisa explica ela mesma”. A turma, de modo geral, apresentou desconhecimento quando indagada se já havia lido algum metapoema, demonstrando ter uma noção de discurso metalinguístico que não se relaciona ao discurso metapoético. Assim, pode-

se notar que esse recurso literário aparentou ser incomum aos alunos da primeira série do nível médio.

A estagiária 2 explica que, quando a poesia fala da própria poesia, há a metapoesia. Em seguida, ela pergunta: “você conseguiram encontrar essa função no poema que lemos agora?”. Uma aluna destaca “crimes da terra (...)” e diz que “o sujeito lírico está falando dos poemas daquela época, mas não claramente já por causa da censura. Os crimes são os poemas, porque naquela época certas linguagens eram consideradas crime”. Os traços metapoéticos do poema começam, aos poucos, a ser expostos de forma mais evidente. Logo, a leitura da aluna integra metapoesia e contexto histórico, apresentando que a leitura dessa atmosfera metapoética integra essas duas faces do texto, estabelecendo uma relação de complementaridade ao compreender a linguagem como crime. É possível compreender essa leitura como uma expressão metapoética dos versos de “A flor e a náusea”, já que a linguagem literária, sendo vista como algo proibido por lei, traz uma reflexão sobre a palavra como uma forma de resistência. Assim, o aspecto metapoético do texto literário é entendido pela influência da leitura dos dados históricos apresentados pelas estagiárias. A aluna Mariana afirma: “acho que o poema que ele fala é a flor, feia. Pelo contexto, eu entendi que ele fala de um poema, pois ele teria que estar disfarçado para que não o censurasse”. Já nessa outra leitura, a flor que surge é vista como um objeto em disfarce, pois faz parte de uma linguagem que, no contexto mencionado pela leitora, necessitava de uma máscara, talvez para se proteger.

A estagiária 2 indaga: “o que seria romper o asfalto?”. Bruno responde que “acha que seria a ousadia em buscar a liberdade, pois naquela época as pessoas tinham medo de sair de casa”. A estagiária 1 retoma o verso “crimes da terra” e pergunta se antes disso é possível encontrar algum indício de metapoesia. Levando em consideração que podemos encontrar pistas para tecer uma leitura metapoética de “A flor e a náusea” antes do verso mencionado pela aluna, a estagiária tenta levar a turma de volta para o título, pensando-o como uma autorreflexão poética: “esse título “a flor e a náusea” vocês chegaram a conclusão de que a flor poderia ser uma representação do poema”. Mas os alunos ficam calados e, em seguida, a estagiária 2 retoma a discussão perguntando o que possivelmente quer dizer “cifras e códigos?”. Nesse contexto, a aluna Paula afirma: “eu acho que é aquilo que eu falei, aquele disfarce para que a poesia não fosse censurada”. A estagiária 2 pergunta: “Vocês acham que dentro desse poema existe isso?” e a turma afirma que sim. Continuando a discussão, o aluno Wilker lê a estrofe “vomitar esse tédio sobre a cidade (...)” e diz que “esses 40 anos podem ser da ditadura militar”. Baseado no argumento deste aluno, fica evidente que a leitura do poema

foi bastante guiada pelo contexto histórico. Talvez, a nosso ver, essa situação fez com que a turma eliminasse algumas possibilidades de leitura metapoética em função da leitura dos dados extratextuais.

A estagiária 3 coloca a música “Roda Viva”<sup>60</sup>, de Chico Buarque, para que a turma escute e, em seguida, discuta. A estagiária afirma que a música traz uma crítica que pode ser dialogada com o tema já trabalhado na oficina até agora. Por outro lado, vale frisar que o filme já tinha sido utilizado com esse mesmo objetivo. Logo, o trabalho com a canção pode ter desviado uma discussão mais detalhada sobre o poema. Ainda nesse comentário, ela diz: “essa música foi trilha sonora para uma peça que recebeu o mesmo nome: ‘roda viva’. E essa versão da música que trouxemos é bem animada, dá vontade de dançar. Mas vocês acham que a música traz essa sensação de felicidade, de dançar? Vocês poderiam fazer um favor para mim? Eu gostaria que vocês lessem a música e tentassem seguir uma reflexão como nós fizemos com o poema, sobre algumas partes da música. Depois da leitura, nós vamos conversando sobre algumas partes do poema para refletir sobre ele”. É interessante quando a estagiária contrapõe o ritmo alegre da música com a tristeza da letra da canção, tentando, provavelmente, trazer a turma para o universo metapoético de “A flor e a náusea”, em que o sentimento de alegria do nascimento da flor convive também com a dor da história do seu desabrochar. Assim, de certo modo, dialogamos com a ideia do eu que se retorce no poema lido, ao se posicionar no entrelugar de dois sentimentos antagônicos.

A estagiária 3 lê mais um trecho da canção: “A gente vai contra a corrente/Até não poder resistir/Na volta do barco é que sente/O quanto deixou de cumprir, faz tempo que a gente cultiva/A mais linda roseira que há/Mas eis que chega a roda-viva/E carrega a roseira pra lá”. Bruno comenta que esse trecho se refere “ao ir contra a ditadura e não poder resistir”. Tem-se, aqui, a ideia de resistência presente em “A flor e a náusea”, só que mais direcionada à situação política. A estagiária 3, na tentativa de trazer a turma para a esteira da relação entre poema e música, indaga: “vocês conseguem relacionar alguma parte do poema com esse trecho da canção”. A aluna Alice responde: “a flor e a roseira”. A estagiária 3 pergunta novamente: “essa roseira, vocês sentem como o quê?”. Um aluno diz que não concorda que a flor do poema esteja no mesmo caminho de sentido da roseira da música, mas não explica o motivo da discordância. Aqui, é importante observar que, provavelmente pelo fato de a

---

<sup>60</sup> Não será comentado todos os percursos de leitura da música “Roda Viva”, de Chico Buarque. Iremos discutir apenas algumas passagens que dialogaram diretamente com a leitura do poema “A flor e a náusea”. Vale destacar também que a versão da canção levada para a sala de aula é cantada por Chico Buarque e Fernanda Porto.

canção trazer a imagem da “rosa e roseira”, a turma dialogou com o texto literário de forma mais efetiva com este recurso em comparação ao curta-metragem.

Voltando para a relação entre texto literário e música, a estudante Karolina diz que “a roseira está ali como um horizonte que está sendo cortado pela roda viva, a censura. Por que não dá mais aulas de filosofia por semana? Porque dando mais aula de filosofia, a mente dos jovens irá se abrir e na filosofia tudo se pergunta o porquê. A flor ou a roseira é como se fosse uma atitude filosófica, a pergunta, a curiosidade”. Essa leitura da estudante Karolina, a nosso ver, é um olhar para a letra da música através do texto literário de Drummond. Sob esse viés, a leitora une “flor” e “roseira” como a representação de uma “atitude filosófica”. Se pensarmos na flor como metáfora da palavra, podemos considerar o seu nascimento, nos versos finais do texto drummondiano, como um espaço entremeado de “pergunta” e “curiosidade”, dado o quanto é incomum uma planta nascer no asfalto.

#### **4.2 Oficina de leitura literária: 1º ano D**

Na sequência da realização das oficinas de leitura, um outro grupo de estagiários, dessa vez um trio, foi encaminhado para uma outra turma do 1º ano do Ensino Médio, com a incumbência de levar uma proposta de leitura dos poemas “A flor e náusea” e “Áporo”, apontando caminhos de leitura que pudessem indicar os aspectos metapoéticos da poesia de *A rosa do povo*. Nos primeiros momentos da aula, a estagiária 1 pede para que a turma se apresente<sup>61</sup>. Depois da apresentação formal, própria da disciplina do Colégio Militar, a estagiária, com o intuito de quebrar um pouco a formalidade do ambiente, pede à turma que forme um semicírculo. Em seguida, a estagiária pede para que cada aluno diga o seu nome e cite a “experiência literária” de cada um, seja com poema, ou qualquer gênero lido.

De todos alunos que se pronunciaram, selecionamos algumas falas para um breve comentário: o aluno Dorgicleiton disse: “eu não leio nada.” Esse estudante foi o que, através de sua postura firme e categórica, fez questão de se apresentar como alguém que não lê. A aluna Juliana disse que lê Machado de Assis, Fernando Pessoa, Gregório de Matos, enquanto a aluna Dayanne afirmou que: “só leio o que o professor pede.” E, por fim, apenas dois alunos disseram que gostavam de ler poemas. Quando indagados que tipo de poema, ambos responderam “qualquer um”. Dentro desse sucinto panorama de contato com a leitura através

---

<sup>61</sup> Entende-se por “apresentação da turma”, no contexto do Colégio da Polícia Militar Tiradentes, um momento formal em que um aluno, denominado de “xerife”, solicita que toda a turma se ponha de pé, em postura reta, para prestar continência ao professor ou a possíveis convidados que estejam na sala de aula.

de suas respostas, é possível identificar que a turma possui um caráter misto ao se tratar dos tipos de leitores que os alunos demonstraram ser.

A estagiária 1 explica a complexa posição de Carlos Drummond no momento de sua produção poética frente à ditadura: “ou você se colocava contra ou a favor. Carlos Drummond se colocou contra o momento a qual a censura estava presente no Brasil. As pessoas tinham que seguir aquele padrão. Como ficavam as pessoas que eram contra o sistema? Os artistas tinham que se manifestar de alguma forma”. Aqui, é possível encontrar uma semelhança com o discurso do grupo de estagiárias antecessor no que corresponde à escolha de antecipação de informações relacionadas ao contexto histórico. A estagiária destaca que alguns artistas encontravam caminhos menos explícitos para expor a sua arte, numa espécie de indicação da atmosfera dos poemas que serão lidos. Ela também pergunta se todos já ouviram falar sobre as figuras de linguagem, especificamente a metáfora. A turma responde que sim, embora não saibam descrever o conceito com exatidão.

Continuando, a estagiária 1 explica o que é metapoema: “é quando um poema fala sobre o próprio poema”. Essa definição (talvez um tanto generalizante) torna-se a primeira referência à autorreflexividade literária apresentada na aula. Na primeira leitura de “A flor e a náusea”, o estagiário 2 pede para que os alunos sublinhem os elementos que fazem o texto ser literário<sup>62</sup>. O estagiário lê o poema e faz o seguinte comentário ao término da leitura: “às vezes ele (sujeito lírico) não fala umas coisas sem sentido? Ou será que há sentido? Há metáforas nesse texto?”. As primeiras indicações de possíveis olhares para o poema que são lançadas para a turma são de tom provocador, ao assumir que pode ou não haver “coisas sem sentido” nos versos lidos. Pode-se observar essas “coisas sem sentido” através da ausência de conexão, por exemplo, entre a sexta e a sétima estrofe, o que evidenciaria um eu lírico que não se expressa na esteira de uma linearidade, retorcendo-se nesse espaço em que a flor ainda não nasceu.

O estagiário 2, na tentativa de explorar possibilidades de leitura para o título do poema, pergunta: “O que tem a ver vomitar o tédio com o título do texto?”. Os alunos respondem que esse “tédio” se relaciona com a náusea, sendo a flor “uma coisa boa e a náusea não”. Assim, a leitura inicial do poema difere do grupo anterior de estagiárias, ao colocar como guia os primeiros passos do ato de ler uma interpretação do título. Nesse contexto, o estagiário segue com uma nova pergunta: “Será que o cheiro da flor causou náusea e ele vomitou?”. A turma não concorda, talvez por causa da identificação, feita pelos alunos, da

---

<sup>62</sup> No momento inicial da aula, foi levantada uma questão sobre as propriedades que fazem o texto ser literário, utilizando o “Poema brasileiro”, de Ferreira Gullar como exemplo.

antítese “flor e náusea”. O aluno Gustavo afirma: a náusea, eu acho que é relacionada como se fosse a expulsão da vida, que não abre caminhos, sei lá...”. Isto é, um sujeito que, talvez, esteja exilado do seio social que vive, próximo da escrita literária que está sendo gestada. Logo, o estado nauseante, elemento que compõe a imagem de “um eu todo retorcido” proporciona a compreensão da atmosfera metapoética: um indivíduo que sofre ao estar distante da poesia, sentindo-se exilado.

Ainda na leitura do início do texto, o estagiário lê o verso inicial: “Preso a minha classe e algumas roupas”. Em seguida, ele pergunta à turma o que esse verso pode significar. O aluno Everaldo afirma que “as roupas são as aparências que cada classe tinha”, apontando para a reflexão de uma possível prisão nas aparências, ao padrão social seguido. Assim, a leitura do texto é novamente, aos poucos, tal como a turma anterior, levada a refletir os versos de Drummond como uma expressão de um estado de opressão do indivíduo. O modo como a história se transforma em problema estético é uma questão complexa para a crítica, posto que o enigma do poeta é também enigma para o crítico, que lida com a razão dessa incógnita que não se desata. Por isso, é preciso refazer por dentro o trajeto das curvas da aporia (ARRIGUCCI, 2002, p. 104). Essa situação transposta para a aula de literatura também é complexa, já que o professor precisa “traduzir” esse enigma do texto de forma que o fundo histórico não seja o eixo principal de análise. Através do verso “vou de branco”, o aluno Hugo vê uma alusão à transparência: “A rua cinzenta impossibilita o sujeito de se expressar ou então todos são iguais e ele é o diferente”. Assim, o eu lírico que se apresenta no poema pode ser lido como alguém singular, que se faz distinto, possivelmente, ao fazer esse movimento de aproximação com a escrita literária.

Adiantando a discussão sobre a metapoesia, o estagiário 2 indaga: “Qual seria a forma de ele se revoltar sem armas? – Escrevendo. Percebam que o poeta está falando de poesia.”. Sob essa perspectiva, a visão da metapoesia já é transposta para a voz do sujeito lírico. Tal como na turma anterior, o verso “Posso, sem armas, revoltar-me?” aparenta ser uma chave de leitura do discurso metalinguístico, dada de antemão pelo estagiário (que poderia ter instigado a questão mais do que exposto sua análise). Vale destacar também que essa pergunta é feita logo na primeira estrofe, provocando o leitor a entrar nesse universo em que a palavra se reveste como prática social. Outra pergunta é feita pelo estagiário: “Se ligarmos isso ao momento da história e da política, o que encontraremos?”. A ditadura é a resposta de alguns alunos. Por fim, o estagiário pergunta: “Qual foi o método que o poeta achou para se expressar?”. Os alunos respondem que foi a escrita. Logo, a rápida discussão do poema indicou a turma a ler a escrita literária como um tema possível central no poema.

Dando continuidade aos comentários de cunho metapoético, o estagiário 2 comenta que “o mundo em volta do eu lírico era um mundo controlado, sem audição, fechado e ele só conseguirá refúgio dentro do poema”. O que se pode perceber aqui é que o estagiário 2 está apresentando mais as possibilidades de leitura metapoética dos versos drummondianos, diferente do grupo anterior de estagiárias, que provocou mais a turma através de perguntas. Por outro lado, esses comentários, no que tange à discussão da metapoesia, apresentam uma diferença em relação ao grupo anterior. Por exemplo, pensar na ideia do texto literário como refúgio é entrar no percurso do sujeito lírico de “a flor e a náusea”, que se vê preso no início do poema e aos poucos vai se libertando ao se aproximar do espaço de nascimento da poesia. É possível também compreender a abordagem acima do poema exposta pelo estagiário 2 como um modo de representar o sujeito poético que, ao ser associado a uma atmosfera de refúgio, aparece um tanto aprisionado, retido, retorcido: os muros que o rodeiam não o escutam, exilando-o. Indo além, poder-se-ia até pontuar que essa prisão diz respeito ao exílio do mundo ficcional, tendo em vista que esse poema trata da busca do encontro da voz lírica com a sua própria poesia. Vale destacar que, sendo metáfora para um possível exílio, os muros bloqueiam a tentativa de saída, caso que exprime, dessa maneira, a solidão existencial de um mundo em que o indivíduo não é ouvido, aparentando estar num lugar inóspito. Aparentemente, a dor do aprisionamento é tão intensa que nem o sol, luz preciosa para aqueles que estão privados de sua liberdade, o renova, apesar de ainda ser um consolo. Visto que os *muros* “são surdos”, o caminho é tentar “furar o asfalto” – o bloqueio metafórico da liberdade – através da flor, pois será ela a voz que se fará ouvida na sociedade.

Em seguida, o estagiário 2 passa para outro verso e pergunta: “O que seriam os ‘crimes da terra’?”. O aluno Jian responde que esses crimes poderiam ser notícias da ditadura e o estagiário responde que provavelmente não. Na turma anterior, houve uma rápida associação da ideia da linguagem como crime, indo além do plano histórico. Outro verso entra na discussão: “O que o eu lírico disse que era canto de libertação?”. O estagiário 2 responde: “A escrita na forma de poema”. Assim, uma aluna complementa: “e alguns desses poemas foram publicados, pois estes eram o modo de fuga do sistema”. Através dessa leitura, chegamos a outro ponto do poema: não é somente escrever o texto, ele precisa ser publicado, nascer para o seu leitor, tal como o “nome que não está nos livros” que começa a se fazer perceber quando nasce no asfalto. Seria possível pensar, talvez, que, para essa aluna, o poema seria uma espécie de linha de fuga, de escape de um sistema aprisionador. E, ao ser publicado, ao ser aberto para o leitor, poderia permitir que o próprio leitor fosse convidado a esse modo

de fuga, uma fuga feita de palavras, que abre brechas dentro de um sistema que restringe a libertação.

O estagiário pergunta: “Por que a rosa está desbotada?”. Jian responde: “ela ainda está despercebida”. Outro aluno comenta: “aí eu acho que ele está se referindo ao título do livro, *A rosa do povo*”. Interessante notar aqui que, com o pouco que foi discutido sobre a atmosfera desse livro, os leitores conseguiram, nessa situação de abertura ao diálogo no contato com o poema, fazer uma ligação entre o desbotar da rosa e o título do conjunto dos poemas a que “A flor e a náusea” pertence. Talvez, através dessa leitura, podemos ter condições de refletir sobre esse eu que se retorce na tessitura do próprio poema, de modo que suas palavras brotem, em meio à aspereza do asfalto, como “rosa desbotada”. No verso discutido, o nascimento da flor feia, desbotada, é tão vulgar que sequer está classificada nos livros. Ela representa a urgência de algo novo, algo que surge para romper a náusea, ultrapassando o ódio e enchendo de significado a liberdade vazia do poeta. Essa poesia que se coloca a frente na caminhada por uma conquista social está ao lado da metáfora da flor como nascimento de uma nova forma de viver que desabrocha no cerne do discurso literário, uma forma desbotada, disfarçada, que passa, conforme nota o aluno Jian, “despercebida” de modo a poder perscrutar caminhos furtivos.

A aluna Sylvia dá segmento à discussão comentando o seguinte: “é como se tivesse uma capa que a escondesse, para que não seja percebida pela polícia”. Nesse comentário, há um retorno do contexto histórico como elemento constante no processo de construção literária. Já Hugo destoa desse plano ao afirmar que: “há um conteúdo dentro dela, mas que é protegido pela capa”. Essa ideia de proteção não nos leva a pensar na ideia de resistência do texto literário? É como se esse conteúdo, “sob cifras e códigos”, se preservasse guiado pela consciência de hostilidade à poesia que está envolta no poema em análise.

A discussão toma um outro rumo quando um aluno pergunta: “a flor faz referência a uma pessoa anônima ou ao livro *A rosa do povo*?”. A turma concorda que é ao livro e uma aluna expõe o seu ponto de vista: “Essa questão da cor, das pétalas, e o nome por não estar livro, acho que é referente ao que o senhor falou em mudar a capa, tentar se esconder”. Apesar da discordância da turma, pensamos que é possível, através da fala do aluno, rastrear um traço de uma interpretação possível. A questão do anonimato ou dessa voz furtiva é um aspecto presente na voz do sujeito lírico desde o início do poema e que, aparentemente, se dissolve quando entoa o grito de anunciação do nascimento da flor. Ainda podemos destacar que essa ideia de anonimato – ou de uma voz disfarçada, possibilitada pela “capa” poética (apontada pela aluna) – pode corresponder ao sujeito lírico que se mascara, que se dobra, que

se torce, que se forja ao não tentar se mostrar. Assim, é possível pensar que a flor, além de furar o asfalto, rompeu esse anonimato do eu lírico, um rompimento protegido pelas artimanhas poéticas, na medida em que o poema nasce sob essa “capa” dada pelos símbolos poéticos, tais como o da flor rompendo o asfalto.

Logo, é possível recuperar a leitura do aluno, redirecionando-a para essa relação entre indivíduo anônimo e nascimento da flor. Sobre a coloração da flor, mencionada pela aluna, há um retorno à questão do “tentar se esconder” que pode também ser lido como uma metáfora para a própria construção literária do texto, posto que o símbolo da flor se constitui aos poucos. Tal fato pode ecoar na leitura de poesia quando a observamos como um processo que não se entrega de imediato ao leitor, pois é um processo de conquista que se apresenta em pequenas doses, tal como a flor.

Continuando a discussão, o estagiário 2 faz a leitura das três estrofes finais do poema e lança a seguinte pergunta: “a gente tinha falado que flor e náusea construíam uma figura de linguagem, uma antítese. Aqui temos uma coisa boa que no final do poema irá superar uma coisa ruim, que seria a náusea, a vontade do enjoo. Mesmo ainda não sendo uma flor, ela supera as coisas ruins”. “Alguém tem mais alguma coisa pra perguntar, uma outra leitura do poema? À primeira vista, o que vocês pensaram do poema?”. O estagiário 2, através da sensação de incômodo transmitida pela náusea, tenta construir um plano de leitura com foco na antítese. De modo símile, Barros (2012, p. 350) faz um percurso de leitura da “pedra” do poema “No meio de caminho”, de Carlos Drummond, explorando dois olhares possíveis: a pedra como uma “coisa fácil-difícil”. Nessa perspectiva, entramos numa espécie de “quebra de horizontes de expectativas”, posto que os leitores são conduzidos a ler os signos através de um duplo olhar, inquietando-os a uma caminho de leitura que se retorce.

Nesse momento final da leitura do poema, o estagiário 2 faz uma retomada geral da relação entre a flor e a náusea. Porém, não há uma discussão sobre as estrofes finais que são lidas, infelizmente. Essas estrofes concentram os traços metapoéticos do texto e poderiam dar condições para que a turma quebrasse “horizontes de expectativas”. No entanto, a nosso ver, supomos que alguns aspectos<sup>63</sup> que não estavam diretamente ligados à discussão ocuparam muito tempo da aula, apressando a leitura dos últimos versos, que são essenciais para compreender que o poema traz uma espécie de micronarrativa sobre a trajetória de luta da poesia para nascer e do indivíduo que caminha ao encontro deste acontecimento.

---

<sup>63</sup> A leitura do “Poema brasileiro”, de Ferreira Gullar, foi usada como recurso introdutório da aula, mas se distanciou da proposta de leitura da metapoesia quando a estagiária responsável por esse momento se concentrou apenas na discussão do “literário e não literário”.

No final da análise, inesperadamente, um aluno pergunta: “por que galinhas em pânico? O estagiário responde: “isso é uma pergunta que eu faço para você”. O aluno não responde. É interessante ressaltar essa forma como a aula é concluída: com um verso transformado numa pergunta. O fato de termos mais perguntas do que respostas pode, de alguma maneira, evidenciar que o discurso literário é um espaço de questionamentos, sendo esta uma constatação que nos leva a pensar na leitura como um jogo, e no leitor como indivíduo que é seduzido e provocado por essas indeterminações do texto, tal como pontua Iser (1999, p. 107): “o jogo ultrapassa o que é e se volta para o que não é ou ainda não é”. Voltando à ideia da leitura literária como jogo, sob a perspectiva iseriana, podemos observá-la como uma travessia de fronteiras, em que o leitor se move junto com o texto, em que seu horizonte de leitura é colocado na esteira de um constante deslocamento. Nesse contexto, o “eu todo retorcido” que se expressa em “A flor e a náusea” pode nos sugerir a pensar essa questão, ao se aproximar, num plano metapoético, dos dados históricos, refigurando essa relação ao trazer uma reflexão da presença da poesia no seio social do sujeito lírico que se torce.

Retomando o que já foi dito, podemos considerar que a forma como o sujeito lírico anuncia o nascer da flor sugere uma carga lírica cênica a esses versos, como se estes testemunhassem não somente o desabrochar da flor, como também presenciassem o eu retorcido se reerguendo, por meio do signo da flor, uma flor desbotada.

Quando observamos os estagiários e os alunos associando a linguagem poética a um “disfarce”, a uma “capa” que permite uma “fuga”, um “refúgio”, ou ainda um “crime”, pode-se entrever aí uma espécie de tensionamento entre o texto e o contexto histórico com o qual o poema dialoga. Percebe-se, assim, uma articulação entre o metapoema e o mundo extratextual. Transportam-se para o domínio estético elementos históricos que figuram como fontes do poema que são refeitas, enquanto referência extratextual, na voz lírica que as reposiciona no plano metapoético. Ou seja, o poema constrói um viés de autorreflexividade, estabelecendo o extratextual como parte dessa autoconsciência, abrindo caminho para a fusão entre o eu lírico e o mundo extratextual, fato que mostra como a referencialidade histórica intervém na construção literária e vice-versa.

Numa perspectiva de desesperança, o poema continua construindo um traçado dessa autoanálise do eu retorcido. Por fim, vale mencionar que, em “A flor e a náusea”, o desabrochar da flor, que mostra sua gestação embrionária sob o olhar do sujeito lírico – que se desdobra, que se disfarça, que se distorce, retorce –, tensiona o contexto em que o texto

literário se constitui, anunciando-o, nos versos finais, como um objeto que nasceu na contramão das condições de produção do meio social que é retratado no metapoema.

Vale a pena notar que, na análise feita em sala de aula, os alunos apontaram tanto para o desabrochar da flor quanto para a sua característica desbotada, o que lhe daria uma aparência despercebida, furtiva. Ao relacionarem a produção do poema à imagem da flor, percebendo-o como uma espécie de disfarce e de via de “fuga”, algumas análises que emergiram na interlocução com o poema ressaltam a ligação do metapoema como o seu possível efeito estético. A linha de fuga dada por esse sujeito lírico retorcido e mascarado parece ser revisitada pelo leitor que se abre diante do “desafio” (como afirmara o aluno Bruno na primeira oficina) proposto pelas “capas” da palavra poética. No entanto, trata-se de um desafio tortuoso, cujo efeito é o da “náusea”, da repulsa, ou, como comentara o aluno Gustavo, de uma repulsa que “pode estar relacionada ao sentimento do indivíduo de expulsão da própria vida”. Trata-se, pois, de um eu lírico cuja faceta é a do sujeito nauseado, embrulhado, retorcido, um sujeito insatisfeito, incomodado, inquieto.

É válido retomar aqui a fala da aluna Karolina ao notar que a flor pode ser a representação de uma “atitude filosófica”, desdobrando um dos principais símbolos do poema lido como um objeto que instiga à reflexão, o questionamento. Seguindo a ideia de “pergunta e curiosidade” apontada pela aluna, é possível observar uma interlocução entre a “atitude filosófica” com a noção de “índice reflexivo” na poesia de Drummond, sugerida por Wisnik (2005) no capítulo 1. De acordo com o autor, os versos drummondianos pertencem a uma conjuntura da qual ao mesmo tempo que se faz parte também se exclui, indicando para o “(não) lugar” de sua poética. Esse “(não) lugar”, possivelmente, está expresso em “A flor e a náusea” quando pensamos no espaço atípico que a flor nasce, como se estivesse em luta com o próprio local a qual pertence, mas que a exclui. Nesse sentido, pode-se ler a flor como uma “atitude filosófica”, pois, através de seu nascimento e constituição, o texto joga com o leitor ao manter a interrogação, as lacunas, em relação a esse “(não) lugar” da poesia. Assim, nessas possibilidades de leituras incertas, que se retorcem, a metáfora da flor pode ser estendida para esse olhar que instiga a pergunta, a curiosidade, dialogando com a ideia do jogo da leitura e recuperando a atmosfera metapoética do texto ao considerar o símbolo da palavra como uma atitude mais direcionada para perguntas do que para as respostas.

Talvez aqui seja importante voltar mais uma vez para o texto “Inquietudes na poesia de Drummond”, de Antonio Candido (1965, p. 87), em que uma fala do autor faz uma interlocução direta com o que podemos constatar no desenvolvimento de nossa discussão: “ao longo da obra de Drummond, não observamos uma certeza estética, nem mesmo a esperança

disto, e sim a dúvida, a procura o debate. A sua poesia é em boa parte uma indagação sobre o problema da poesia”. Portanto, construir uma metodologia de leitura literária para a poesia drummondiana é se colocar nesse exercício de interrogação, em que o texto literário, tal qual visto por Bruno no início do primeiro diário de campo, é um desafio. E, nem com várias e várias leituras, não temos a certeza de ter compreendido o texto. É nessa fissura no contato entre texto e leitor que o espaço da leitura reverbera na formação do leitor, pois este constitui o seu olhar de mundo como algo em constante mutação.

O encerramento desta atividade ocorreu no dia primeiro de dezembro de 2014 com a autoavaliação da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa 2, momento em que os estagiários apresentaram o seu olhar sobre a experiência de leitura em sala de aula. Todas as estagiárias da primeira oficina de leitura já tinham um percurso pela leitura literária em sala de aula. Três estagiárias foram integrantes do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid)<sup>64</sup> e uma estagiária foi colaboradora do Programa de Apoio às Escolas Públicas do Estado de Alagoas (Paespe)<sup>65</sup>, projeto do curso de Engenharia da Universidade Federal de Alagoas, em parceria com o grupo de bolsistas do Programa de Educação Tutorial (PET) da Faculdade de Letras. De acordo com as estagiárias, foi possível aprofundar o conhecimento da prática do ensino de literatura, em especial, ao focar todo o momento da oficina de leitura em apenas dois poemas de Carlos Drummond de Andrade. Esse exercício contribuiu para que as estagiárias se aprofundassem nas variadas “faces”, “cifras” e “códigos” da poética drummondiana.

Além disso, as estagiárias comentaram que se sentiram surpresas com o rápido acompanhamento da leitura dos poemas que a turma fez, adiantando, até mais de uma vez, comentários que ainda estavam por vir nas falas das estagiárias. Um complexo obstáculo, comentado pelas estagiárias e vivido por todos que participaram da oficina, foi a temperatura da sala, pois, no meio da tarde, raios de sol atingiam diretamente mais da metade do ambiente, gerando um desconforto quase que insuportável. A estagiária 2 da primeira oficina comentou, em seu diário de campo, que “a sala de vídeo (espaço de realização da nossa aula) não possuía

---

<sup>64</sup> O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

<sup>65</sup> O Paespe é um projeto que pretende dar subsídios para que os estudantes de escolas públicas do Estado de Alagoas tenham mais condições de prestar os exames de vestibular ao concluir a educação básica. O programa também visa trazer os alunos para o convívio da rotina da Universidade, uma vez que as aulas são realizadas na própria Universidade, Campus A.C. Simões. Todas as áreas do conhecimento são contempladas pelo Paespe, que conta com colaboradores (professores instrutores) de variados cursos da Ufal.

ventilador ou condicionador de ar, o que a tornava bastante quente e abafada. O isopor nas janelas impedia que elas fossem abertas”. Já a estagiária 3 pontua que “a sala de vídeo com televisão era muito clara e quente, fato comprometia realizar atividades que envolvessem material audiovisual”.

Já na segunda turma, o perfil de cada estagiário foi mais diverso, se comparado ao grupo anterior, fato que interferiu na forma como cada um autoanalisou a sua experiência. A estagiária 1, até então, nunca tinha entrado em sala de aula. Por isso, ela relatou que estava um tanto nervosa. Porém, como os outros dois estagiários já tinham experiência em sala de aula, a segurança e a forma de interagir de ambos foram elementos que foram compartilhados com a estagiária que ainda não tinha esse percurso na docência. Para o estagiário 2, estudante com a trajetória de docência mais longa do grupo, a experiência do estágio foi singular, posto que foi a sua primeira experiência com o ensino de literatura, já que a sua atuação é no âmbito do ensino de língua portuguesa. Assim, o estagiário pode evidenciar as especificidades que demandam o preparo e a realização de uma aula de literatura. Por fim, o estagiário 3, também integrante do Pibid, destacou a importância em tecer uma leitura intertextual e metatextual dos poemas “A flor e a náusea” e “Áporo”, de forma que esse caminho levou a turma a pensar como os versos drummondianos em *A rosa do povo* estão em diálogo, ao mesmo tempo que tensionam a sua relação com a autorreflexividade poética.

## 5 A ÚLTIMA PALAVRA DA PÁGINA NÃO É A ÚLTIMA PALAVRA DO TEXTO

A convivência com a metapoesia de *A rosa do povo*, de Carlos Drummond, durante o decurso de desenvolvimento deste trabalho, levou-nos para lugares inusitados (como o próprio poema “A flor e a náusea” parece percorrer), não somente no âmbito da pesquisa acadêmica, como também no que tange o prazer da leitura literária. O movimento de mudança de horizonte de olhar sobre a produção poética do autor (do TCC ao projeto de mestrado que orientou esta dissertação) fez-nos descobrir outras dimensões, outras veredas da palavra poética drummondiana.

O exercício de dialogar a visão da crítica sobre o livro que estudamos, com ênfase no metapoema, passando pelas práticas de leitura de poesia na sala de aula analisadas na dissertação e nos artigos acadêmicos lidos, propiciou a constatação da amplitude dos modos de entrar em contato com o texto literário. Um de nossos principais objetivos, com a realização deste trabalho, foi investigar relações entre o discurso metapoético e a formação do leitor, tomando-o como um subgênero potencialmente instigador, a partir do momento em que ele faz deslizar os sentidos do leitor sobre o texto, sobre a produção e sobre a recepção poética. Desse modo, nossa proposta dirigiu-se, até o presente momento, a tentar compreender a autorreflexividade poética como um recurso literário que pode nos oferecer distintos ângulos para a discussão dos caminhos em que se pode observar o trabalho da poesia em sala de aula.

É possível relacionar os versos do poema de Drummond, “A verdade dividida”, epígrafe deste trabalho, aos passos da nossa reflexão e da nossa concepção das práticas de pesquisa que envolvem, especificamente, os estudos de textos literários: “Assim, não era possível atingir toda a verdade,/porque a meia pessoa que entrava/só conseguia o perfil de meia verdade”. Não buscamos, na elaboração de nossas hipóteses, encontrar um denominador comum sobre o inquietante e provocador tema em questão, pois procuramos nos colocar, primeiramente, em dúvida sobre as dimensões que ele apresentou. E, na entrada no “reino de palavras” da poética drummondiana, rodeado pelas máscaras do eu lírico retorcido, o leitor, aparentemente, passa pela porta ao encontro de sentidos em (re)construção, que se mostram num provável “perfil de meia verdade”, deixando-nos num terreno de incertezas.

Por fim, vale a pena frisar que as experiências de leitura dos versos metapoéticos de Drummond, tanto nas práticas pedagógicas quanto nos caminhos analíticos que viemos trilhando

por meio desses diálogos, transformou e inquietou a nossa visão sobre as particularidades da poética do autor e sobre a complexidade do trabalho com a poesia na formação do leitor. A leitura do metapoema em sala de aula é, por vezes, tortuosa, difícil de ser conduzida, mas parece sempre ser um convite, um convite a uma transgressão, a uma conquista, aquela de uma flor desabrochando em pleno asfalto. Não caberia, no trabalho com um poema tão inquieto, uma metodologia prescritiva, informativa. O texto desabrocha se o leitor entra em seu jogo, aceita seus desafios.

O signo da flor, essa flor desbotada que rompe o asfalto, parece reverberar em nós, leitores, a coragem para abrir fissuras em nossas certezas, convidando-nos para o desafio e para o disfarce do jogo do texto, um desafio que pode provocar náuseas, fugas, crimes, abrindo refúgios em um eu todo retorcido. O caminho percorrido pela flor aparenta se tornar um caminho seguido também pelo leitor, que busca entender a náusea que acompanha esse eu que se torce e que figura o ambiente do nascimento da flor. Assim, compreendemos a leitura de poesia como um convite para esse jogo de incertezas ao lado da palavra. O verso “uma flor nasceu na rua!” ressoa em nós, leitores, como um lirismo que pulsa, que vibra, ao anunciar uma vida que nasce, seja ela flor, seja ela palavra, seja ela...

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHCAR, Francisco. *Carlos Drummond de Andrade*. São Paulo: Publifolha, 2000.

ANDRADE, Carlos Drummond de Andrade. *Poesia completa*. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 2003.

\_\_\_\_\_. *A rosa do povo*. 22 ed. Record: Rio de Janeiro, 2001.

\_\_\_\_\_. *Antologia poética*. 51 ed. Record: Rio de Janeiro, 2002.

ANDRADE, Mário. *A poesia de 1930*. In: \_\_\_\_\_ Aspectos da literatura brasileira. 4 ed. Martins: São Paulo: 1972. p. 27-45.

ARISTÓTELES. *Poética*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2010.

ARRIGUCCI, Davi Jr. *Coração partido: uma análise da poesia reflexiva de Drummond*. São Paulo: Cosac & Naify, 2005.

BARBOSA, João Alexandre. *Drummond e a poesia como conhecimento*. In: \_\_\_\_\_ **Drummond: poesia e experiência**. CURY, Maria Zilda Ferreira & WALTY, Ivete (orgs). Autêntica: São Paulo, 2002. p. 45-60.

BARROS, Deusa. *Sobre os prazeres negados: a leitura de poesia no contexto escolar*. **Leitura: Teoria & Prática**. n. 58, p. 348-353, jun. 2012.

BARROS, Manoel. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1977.

\_\_\_\_\_. *El placer del texto*. Traducción de Nicolás Rosa. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores: 1977.

BERNARDO, Gustavo. *O livro da metaficcção*. Rio de Janeiro: Tinta Negra Bazar, 2010.

BRASIL. MEC. Semtec. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CANDIDO, Antonio. *Inquietudes na poesia de Drummond*. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1965. p.67-97.

\_\_\_\_\_. *A literatura e a formação do homem*. Ciência e cultura. São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

\_\_\_\_\_. *O direito à literatura*. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1965. p.169-191. Tirar okasabe.

CHALHUB, Samira. *Metalinguagem*. São Paulo: Ática, 2006.

COLOMER, Teresa. *Ler, expandir e conectar*. Tradução de Laura Sandroni. In: \_\_\_\_\_ **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antonie. *Os cinco paradoxos da modernidade*. Tradução de Cleonice Mourão, Consuelo Santiago e Eunice Galéry. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

DALVI, Maria Amélia. *Drummond, a crítica e a escola: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático do ensino médio*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

ECO, Umberto. *Sobre os espelhos*. 2. ed. Tradução de Beatriz Borges. In: \_\_\_\_\_ **Sobre os espelhos e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989. p. 11-37.

\_\_\_\_\_. *O texto, o prazer, o consumo*. 2. ed. Tradução de Beatriz Borges. In: \_\_\_\_\_ **Sobre os espelhos e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989. p. 100-109.

FAUSTINO, Mário. Poeta maior. In: *De Anchieta aos Concretos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 203-215.

FOUCAULT, Michel. *Literatura e linguagem*. In: MACHADO, Roberto. **Foucault, a filosofia e a literatura**. Rio de Janeiro: Jorje Zahar Editor, 2000. p.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. Aveiro (PT): Ed. Universidade de Aveiro, 2004.

GLEDSON, John. *Poesia e Poética de Carlos Drummond de Andrade*. São Paulo: Duas Cidades, 1981.

ISER, Wolfgang. *A interação do texto com o leitor*. Tradução de Luiz Costa Lima. LIMA, Luiz Costa (org.) In: \_\_\_\_\_ **A literatura e o leitor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1979. p. 83-131.

\_\_\_\_\_. *O jogo*. Tradução de Bluma Waddington Vilar. ROCHA, João Cezar (org.) In: \_\_\_\_\_ **Teoria da ficção: indagações à obra de Wolfgang Iser**. Rio de Janeiro: Eduerj: 1999. p. 105-115.

JAKOBSON, Roman. *La dominante*. In: \_\_\_\_\_ **Huit questions de poétique**. Éditions di Seuil: Paris, 1977. p. 77-85.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução: Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JURADO, Shirley & ROJO, Roxane. *A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz?* KLEIMAN, Angela et al (orgs.) In: \_\_\_\_\_ **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

KOLLER, Lilian. *Sensibilizar é preciso: o caminho pode ser a poesia*. Congresso de Leitura do Brasil. 2009, Campinas: Unicamp.

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. In: \_\_\_\_\_. **Estudios sobre literatura y formación**. Barcelona: Fondo de Cultura Economica, 2003. cap. 1, p. 25-84.

\_\_\_\_\_. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. n. 19, p.20-28, abr. 2002.

\_\_\_\_\_. *A experiência da leitura*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. In: \_\_\_\_\_ **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LEITE, Sebastião Uchoa. *Drummond: musamatéria/musa aérea*. In: Breyner, Sônia (Org.). **Carlos Drummond de Andrade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977. (Coleção Fortuna Crítica)

LEMINSKI, Paulo. *A arte e outros inutensílios*. Folha de São Paulo. 1986.

LIPOVETSKY, Charles. *Tempos hipermodernos*. Tradução de Mario Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.

MACHADO, Maria Zélia & SANTOS, Heloísa dos. *Por anda a poesia na proposta dos livros didáticos do ensino médio*. Congresso de Leitura do Brasil. 2009, Campinas: Unicamp.

MARTINS, Caroline Mabel. *Metalinguagem e ensino: vivência com poemas de Ferreira Gullar*. 2010. Dissertação. (Mestrado em Linguagem e Ensino). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Campina Grande.

MATOS, Maria Vitalina Leal de. *Introdução aos Estudos Literários*. Editorial Verbo: Lisboa, 2001.

MERQUIOR, José Guilherme. *Verso Universo em Drummond*. 3. ed. Tradução de Marly Oliveira. É Realizações: São Paulo, 2012.

MORAES, Geneton. *Dossiê Drummond*. 2 ed. São Paulo: Globo, 2007.

NUNES, Benedito. *A crítica literária, ontem e hoje*. In: \_\_\_\_\_ **Rumos da crítica**. MARTINS, Maria Helena (org.). São Paulo: Senac, 2000.

OSAKABE, H. FREDERICO, E.Y. *Literatura*. Orientações Curriculares do ensino médio. Brasília. MEC/SEB/DPPPEM, 2004.

PAES, José Paulo. *Poesia para crianças*. São Paulo: Editora Giordano, 1996.

PAULINO, Graça. *Algumas especificidades da leitura literária*. In: \_\_\_\_\_ **Leituras literárias: discursos transitivos**. PAIVA, Aparecida et al (orgs.) Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 55-70.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Apresentação*. In: \_\_\_\_\_ **Crítica e verdade**. Tradução de Leyla Perrone-Moysés. BARTHES, Roland. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PINHEIRO, Hélder. *A abordagem do poema na prática de ensino*. In: \_\_\_\_\_ **Práticas de língua e de literatura no ensino médio**. MENDES, Soélis & ROMANO, Patrícia (orgs.). Campina Grande: Bagagem, 2012.

RANGEL, Egon de Oliveira. *Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor*. In: \_\_\_\_\_ **Leituras literárias: discursos transitivos**. PAIVA, Aparecida et al (orgs.) Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 145-164.

REZENDE, Neide Luzia. *O ensino da literatura e a leitura literária*. In: \_\_\_\_\_ **Leitura de Literatura na escola**. DALVI, Maria Amélia et al (orgs.) São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112.

SALLES, Instituto Moreira. *Carlos Drummond de Andrade*. Rio de Janeiro. Número 27. Outubro de 2012.

SANT'ANNA, Affonso Romano. *Drummond: o gauche no tempo*. Rio de Janeiro: Record, 1992. (Cadernos de Literatura Brasileira)

SIMON, Iumna Maria. *Drummond: uma poética do risco*. São Paulo: Ática, 1978.

SILVA, Antonio Rodrigues da. *Letramento literário e o ensino médio: o (a) caso da poesia*. **Revista Linha Mestra**. n. 21, p. 1115-1123, ago. 2012.

SOARES, Magda. *Apresentação: Leituras literárias: discursos transitivos*. In: \_\_\_\_\_ **Leituras literárias: discursos transitivos**. PAIVA, Aparecida et al (orgs.) Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 7-29.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. 2. ed. Tradução de Caio Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL: 2009.

VILLAÇA, Alcides. *Passos de Drummond*. São Paulo: Cosac & Naify, 2006.

WISNIK, José Miguel. *Drummond e o mundo*. In: \_\_\_\_\_ **Poetas que pensaram o mundo**. Companhia das Letras: São Paulo, 2005.

ZILBERMAN, Regina. *A formação do leitor*. In: \_\_\_\_\_ **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1989.

**ANEXOS**



### **Diário de campo: Oficina Primeiro Ano B**

Início: 13h30. Término: 16h. Local: Colégio Tiradentes da Polícia Militar. Data 6 de novembro de 2014

A estagiária 1 faz a apresentação do grupo, dizendo para a turma que a proposta é passar a tarde numa oficina de leitura literária. Em seguida, cada aluno da turma se apresenta. A estagiária pergunta se a turma tem contato com poesia e a maioria dos alunos responde afirmativamente.

A aluna Natália diz que não consegue entender poesia e a estagiária pergunta se ela teve alguma experiência negativa com esse tipo de leitura. A aluna afirma que prefere ler narrativas. A estagiária 2 intervém com a seguinte pergunta: “você acha que nós temos algo para entender logo na primeira leitura do poema?”. A aluna responde: “eu só gosto de ler livros que me chamem atenção logo de primeira. Se não chamar, eu vou deixando o livro de lado”.

O aluno Bruno diz<sup>66</sup>: “eu gosto de poesia porque há um desafio. Você tem que ler várias vezes para entender e até aquele entendimento que você teve pode não ser o que o autor quis passar”. A estagiária 2 pergunta a Bruno quais são os temas da poesia que ele lê e o estudante responde que lê textos de caráter melancólico através da internet. Ele diz que nem sempre tem conhecimento dos autores dos textos.

A estagiária 3 pergunta: “a maioria aqui que diz que gosta de poesia também tem acesso através da internet, como o Bruno?”. Eles afirmam que sim, mas não sabem ao certo qual a página da internet que é visitada com essa finalidade. A estagiária 2: “Vocês compartilham a ideia do Bruno, que a poesia tem que ter algo de melancolia, de amor...?”. Uma aluna responde que gosta de “poesia de morte”.

A estagiária 3 pergunta se eles conhecem alguns autores. Uma aluna responde: Tom Jobim, Camões, Vinicius de Moraes, Clarice Lispector.

A estagiária 1 pergunta se a turma conhece a frase: “E agora, José?”. Alguns afirmam que sim. Ela ainda pergunta se eles costumam usar essa frase no dia a dia. A aluna Helenice afirma que os pais falam com frequência e um aluno rebate dizendo “é porque é do interior”. A estagiária indaga se a turma acha que a expressão é típica do interior. A aluna Cibely diz: “é uma poesia que se transformou em música”. A mesma aluna fala o verso seguinte, mas diz que não se lembra qual o autor. A estagiária 3 pergunta se eles já ouviram falar da “pedra no meio do caminho”. Um aluno diz que a autoria dos versos é de Carlos Drummond de Andrade.

A estagiária 1 diz: “nós fizemos essa volta toda com vocês para introduzir o tema da oficina: Carlos Drummond de Andrade”. As estagiárias distribuem o Jornal Literário. A estagiária 4 começa a fazer uma leitura do material distribuído. A turma acompanha a leitura com

---

<sup>66</sup> Bruno foi um dos alunos mais participativos da aula.

o material em mãos. A estagiária 2 diz que a parte da obra de Drummond que será trabalhada corresponde a dois poemas. Mas, antes da leitura dos poemas, a estagiária afirma que será discutido um pouco do contexto histórico da época em que os poemas foram escritos, a fim de que esse caminho possa contribuir para uma melhor compreensão dos poemas. Após esse momento de leitura do contexto histórico, contido no Jornal literário, as estagiárias 3 e 4 perguntam a turma se eles já estudaram sobre a ditadura militar brasileira.

A estagiária 3 avisa para a turma que será exibido um curta-metragem (*O quintal dos guerrilheiros*, 2005, de João Massarolo) que está situado num contexto semelhante ao dos poemas que serão lidos. A turma assiste ao curta-metragem de forma bem atenta. Após a exibição, a estagiária 4 pergunta o que a turma entendeu do filme. O aluno Pedro diz que “as personagens estavam indo de encontro com o que a ditadura promovia. Pregando o socialismo, eles tinham que jogar fora ou queimar (nesse caso, os livros) para quando o exército entrasse em suas casas não tivesse motivos para levá-los para a tortura, outros lugares”.

A estagiária 3 pergunta se a turma conhecia alguns dos autores que foram citados no curta-metragem. A turma responde: Villa Lobos, Fernando Pessoa e Graciliano Ramos. Ela ainda pergunta qual o lema do filme. O mesmo aluno que respondeu a pergunta anterior diz que as personagens ficam em dúvida quando queimam os livros ao pensarem quais seriam mais aceitáveis. A estagiária 3 comenta que o filme toca muito na palavra “subversivo” e pergunta se a turma entendeu.

Uma outra aluna afirma que as personagens queria ter liberdade de ler o que quisessem ler, mas não somente o que é proibido. Daí, a estagiária 3 questiona sobre o que, talvez, os autores citados no filme queriam “passar”. Um aluno comenta sobre a tomada de consciência que a leitura poderia trazer para o indivíduo, fato que fragilizaria o sistema político do Governo. A estagiária 3 pergunta o que aconteceu no final do curta-metragem? Com a turma em silêncio, ela mesma responde dizendo que as personagens não conseguiram ir totalmente de encontro ao que lhes era imposto.

Em seguida, a estagiária explica o motivo da exibição do filme: “nós trouxemos esse curta-metragem, com esse contexto histórico, pois leremos com vocês poemas de Carlos Drummond de Andrade que estão inseridos nesse contexto. Vamos fazer uma leitura oral de ‘a flor e a náusea’, que está no Jornal. Depois vocês vão me dizer se há alguma relação com o filme ou com o contexto histórico comentado”.

A estagiária 3 ao final da leitura pergunta qual a impressão que os alunos tiveram. Bruno responde que o sujeito lírico queria demonstrar que estava preso à ditadura e que não podia ser livre. A aluna Karolina diz que “essa flor que nasceu na rua representa as pessoas que leem os livros e começam a pensar. Como o Bruno disse, essa ‘rua cinzenta é o poder’ e essa flor é como se fosse a pessoa que conseguisse pensar mais, tendo condições de se libertar o regime ditatorial”.

A estagiária 3 pergunta: “no curta-metragem, eles queimam livros que contém o quê?”. A turma responde que a maioria era dos livros queimados era de poemas. A estagiária ainda pergunta: “o que vocês entendem por ‘posso sem armas revoltar-me?’”. Uma aluna responde que o sujeito lírico não precisa de armas para combater a política vigente. A estagiária 3 pergunta se eles já ouviram falar de um recurso chamado metalinguagem. Bruno responde que sim, pois há no Jornal Literário uma nota sobre esse tema. Um aluno responde que é “quando uma coisa explica ela mesma”. A turma apresentou desconhecimento quando indagada se já havia lido alguma metapoema. Essa forma poética aparentou ser incomum aos alunos. A estagiária 3 explica que quando a poesia fala da própria poesia, há a metapoesia. Em seguida, ela pergunta: “vocês conseguiram encontrar essa função no poema que lemos agora?”. Uma aluna destaca “crimes da terra (...)” e diz que “o sujeito lírico está falando dos poemas daquela época, mas não claramente já por causa da censura. Os crimes são os poemas, porque naquela época certas linguagens eram consideradas crime”. Outra aluna afirma: “acho que o poema que ele fala é a flor, feia. Pelo contexto, eu entendi que ele fala de um poema, pois ele teria que estar disfarçado para que não o censurasse”.

A estagiária 3 pergunta: “o que seria romper o asfalto?”. Bruno responde que seria a ousadia em buscar a liberdade, pois naquela época as pessoas tinham medo de sair de casa. A estagiária 1 retoma o verso “crimes da terra” e pergunta se antes disso é possível encontrar algum indício de metapoesia. Os alunos ficam calados. A estagiária 3 retoma a discussão perguntando o que possivelmente quer dizer “cifras e códigos?”. Uma aluna afirma que pode ser um disfarce, algo ambíguo. Um aluno lê a estrofe “vomitar esse tédio sobre a cidade (...)” e diz que “esses 40 anos podem ser da ditadura militar”.

A estagiária 3 pergunta se é possível encontrar metáforas no texto e também pergunta se a turma sabe o que é uma metáfora, qual a compreensão deles sobre esse recurso. A estagiária diz para a turma que até agora foi falado muito de metáfora, mesmo sem eles perceberem. Uma aluna diz que metáfora é “quando se diz uma coisa querendo dizer outra”.

Um aluno lê o verso “o sol consola, mas não renova” e diz que acha que é uma metáfora, só não sabe explicar como... A estagiária 3 pergunta o que é que o sol traz. A turma responde calor, luz... A estagiária pergunta o que seria essa “luz” no poema lido. Um aluno diz que pode ser porque “o sol traz a mensagem de libertação, mas, na verdade, não é cumprida na realidade. Há a ilusão de se pensar em algo que não vai acontecer”. Uma outra aluna diz que “esse sol significa esperança, que ela está nas pessoas, que estão sendo oprimidas pela ditadura e não conseguem lutar pela liberdade”.

Leitura dos versos “ração diária de erro”: Bruno fala: “é o próprio jornal de notícias, que nem sempre divulgava a verdade”. Uma aluna diz que “naquela época, eu acredito, os professores, radialistas e jornalistas queriam falar a verdade, dá expectativa do povo. Porém, a censura amedrontava essas atitudes”.

“galinhas em pânico” – verso não compreendido por uma aluna. As estagiárias deixam, por esse momento, a leitura desse verso “suspensa”.

A estagiária 2 coloca a música “roda viva”, de Chico Buarque, para que a turma escute e em seguida discuta. Quando a música termina, a estagiária comenta que “achou engraçado que durante a música vários alunos acompanharam a canção cantando”. A estagiária afirma que a música traz uma crítica que pode ser dialogado com o tema já trabalhado na oficina até agora. Ainda nesse comentário, ela diz: “essa música foi trilha sonora para uma peça, que recebeu o mesmo nome ‘roda viva’. E essa versão da música que trouxemos é bem animada, dá vontade de dançar. Mas vocês acham que a música traz essa sensação de felicidade, de dançar? Vocês poderiam fazer um favor para mim? Eu gostaria que vocês lessem a música e tentassem seguir uma reflexão como nós fizemos com o poema, sobre algumas partes da música. Depois da leitura, nós vamos conversando sobre algumas partes do poema para refletir sobre ele. A estagiária 1: “eu gostaria que vocês tentassem captar se há alguma parte da música que fez com que vocês lembrassem do primeiro poema, numa relação entre poema e música.

A estagiária 2 diz: “Eu pedi para que vocês lessem sozinhos porque às vezes quando a gente lê em voz alta para vocês fica um pouco mais fácil de vocês se perderem, pois ficam atentos a entonação que damos. Assim, alguns sentidos podem passar despercebidos. O que seria a roda viva?”. Uma aluna responde: “a nossa vida”. A estagiária continua: “o que vocês acham desse título que foi repetido tantas vezes? Será mesmo a nossa vida? Qual o sentido que esse título pode trazer? A mesma aluna responde: “quando falamos de roda, falamos de um objeto que vai tocar sempre naquele eixo. Então, isso pode querer dizer que iremos viver as mesmas coisas todos dias”. Outra aluna argumenta: “eu acho que é uma coisa ruim, porque ele fala ‘faz tempo que a gente cultiva, carrega a roseira para lá’”. Bruno afirma: “eu penso que a roda viva, se for para relacionar com o poema anterior, seria a política em si. No texto ele fala “a gente quer ter voz ativa (...). Não há uma visão positiva”.

A estagiária 2 lê a letra da canção e pergunta a turma se alguma parte do texto chamou a atenção da turma. Samuel responde: “a gente quer ter voz ativa (...)”. A estagiária 1 pergunta se há alguma estrofe ou verso do poema que possamos relacionar com a música. Uma aluna responde: “tanto o início do poema quanto o início da música são semelhantes, porque no poema diz ‘preso a minha classe’, na música ‘tem dias que a gente sente como quem partiu ou morreu’. O verso do poema pode significar que ele poderia estar acostumado a viver daquela forma e quando se fala ‘a gente estancou de repente’ é quase da mesma forma”.

A estagiária 2 começa a expor a sua leitura sobre a canção: “a expressão ‘roda viva’, esse termo, usado nessa música, realmente quer dizer algo negativo, tanto é que ele usa ‘a gente quer ter voz ativa, MAS, eis que surge a roda viva’ (...). Então a roda viva é aquilo que está quebrando todos os ideais que se quer construir, de crescer, de ter voz ativa. É como se a roda viesse e cortasse aquilo tudo. Quando ele diz ‘estancar’, não poderia ser estancar o sangue? Esse estancar surge numa conotação meio agressiva, que a roda viva está fazendo ferir”. Uma aluna pergunta:

“mas o que seria essa roda viva?”. A estagiária responde que poderia ser o governo da época, ou a política, a repressão da liberdade. A estagiária retoma a ideia de metáfora e diz que a expressão roda viva é utilizada na canção como um símbolo de disfarce da ditadura ou polícia.

A estagiária 2 lê mais um trecho da canção: “A gente vai contra a corrente/Até não poder resistir/Na volta do barco é que sente/O quanto deixou de cumprir, Faz tempo que a gente cultiva/A mais linda roseira que há/Mas eis que chega a roda-viva/E carrega a roseira pra lá”. Bruno comenta que esse trecho se refere “ao ir contra a ditadura e não poder resistir”. A estagiária 2 indaga: “você consegue relacionar alguma parte do poema com esse trecho da canção”. Uma aluna responde: “a flor e a roseira”. A estagiária 2 pergunta: “essa roseira vocês sentem como o quê?”. Um aluno diz que não concorda que a flor do poema esteja no mesmo caminho de sentido da roseira da música. A aluna Karolina diz que “a roseira está ali como um horizonte que está sendo cortado pela roda viva, a censura. Por que não dá mais aulas de filosofia por semana? Porque dando mais aula de filosofia, a mente dos jovens irá se abrir e na filosofia tudo se pergunta o porquê. A flor ou a roseira é como se fosse uma atitude filosófica, a pergunta, a curiosidade. Uma aluna destaca a sensibilidade da flor e a estagiária 2 a complementa dizendo que a flor é tão sensível que surge e tão logo pode ser também cortada. A estagiária 3 complementa afirmando que essa ideia de sensibilidade da flor perfura esse mundo bruto, opressivo, do contexto da repressão da liberdade.

Continuando a leitura: “A roda da saia, a mulata/Não quer mais rodar, não senhor/Não posso fazer serenata/A roda de samba acabou/A gente toma a iniciativa/Viola na rua, a cantar/Mas eis que chega a roda-viva/E carrega a viola pra lá”. Uma aluna comenta: “eu entendi que, como nessa época eles estavam contra a ditadura, e antes desse momento as pessoas podiam cantar, fazer serenatas, elas agora eram mais frias, sem poder se expressar”. A estagiária 1: “a flor que Drummond estava traçando era o poema, já Chico, o cantor, fala mais da música”. A estagiária 2: “a mulher está representando a prisão de ter que ficar em casa. Esse trecho quer mostrar a expressão artística, a dança”.

A estagiária 2 segue a leitura da canção: O samba, a viola, a roseira/Um dia a fogueira queimou/Foi tudo ilusão passageira/Que a brisa primeira levou/No peito a saudade cativa/Faz força pro tempo parar/Mas eis que chega a roda-viva/E carrega a saudade pra lá”. A estagiária continua a discussão: “Nesse trecho daqui vocês conseguem fazer referência ao curtemetragem?”. A turma discute a saudade do tempo que passou. A estagiária 2 comenta os dois movimentos que estão presentes na canção: “o de luta pela liberdade, de a sociedade ter a sua voz e o de repressão”. A estagiária 1 comenta que ficou satisfeita com as interpretações da turma, afirmando que eles “pegaram o espírito da coisa”.

### **Diário de campo: Oficina Primeiro Ano D**

Início: 13h30. Término: 16h. Local: Colégio Tiradentes da Polícia Militar. Data 13 de novembro de 2014

No momento inicial da aula, o estagiário 1 diz: “Vamos fazer uma reflexão acerca de poesia e Carlos Drummond de Andrade. É uma aula e não uma brincadeira. Quem tiver dúvidas, basta levantar a mão, que a palavra lhe é concedida”.

A estagiária 2 pede para que a turma se apresente. Depois da apresentação formal, própria da disciplina do Colégio Militar, a estagiária solicita que se quebre um pouco da formalidade ao pedir a turma que forme um semicírculo.

Em seguida, a estagiária pede para que cada aluno diga o seu nome e cite a “experiência literária” de cada um, seja com poema, ou qualquer gênero lido.

Wesslen: Eu não leio nada.

Rosilene: Machado de Assis, Fernando Pessoa, Gregório de Matos.

Priscila: Só leio o que o professor pede.

Apenas dois alunos disseram que gostavam de ler poemas. Quando indagados que tipo de poema, ambos responderam “qualquer um”.

A estagiária 2 pergunta: “O que vocês acham que faz um texto ser literário?”. Um aluno logo responde: “a emoção, alegria e tristeza. Um texto pra ser literário também precisa de história”.

A estagiária 2 pergunta: “quando vocês pegam um poema, como vocês identificam que o texto é um poema?”. “O fato de o texto não trazer uma informação faz ele não ser literário?”

Leitura do “Poema brasileiro”, de Ferreira Gullar.

“Vocês acham que esse texto traz alguma informação?” “Ele é necessariamente uma reportagem de jornal ou um poema?” Resposta de um aluno: poema, pela escrita, pela ordenação das palavras e até pelo modo de falar.

A estagiária 2 informa: “A repetição das palavras é o que traz, talvez, a emoção, que pode ser de tristeza, raiva. O texto é dividido em estrofes”.

Os alunos afirmam que acharam o poema confuso. A estagiária 2 afirma que em alguns momentos “a gente se acostuma com a violência. Talvez, o autor quisesse expressar que essa taxa de mortalidade não é normal. Qual a impressão vocês tiveram?”.

A estagiária explica a complexa posição de Carlos Drummond no momento de sua produção poética frente à ditadura: “ou você se colocava contra ou a favor. Carlos Drummond se colocou

contra, momento a qual a censura estava presente no Brasil. Como Getúlio Vargas determinou o que podia e o que não podia, havia pouca liberdade de expressão. As pessoas tinham que seguir aquele padrão. Como ficavam as pessoas que eram contra o sistema? Os artistas tinham que se manifestar de alguma forma”. A estagiária explica que alguns artistas encontravam caminhos menos explícitos de expor a sua arte. Ela também pergunta se todos já ouviram falar sobre as figuras de linguagem, especificamente a metáfora. A turma responde que sim, embora não saibam descrever o conceito com exatidão. A estagiária também pergunta a turma se eles já ouviram falar sobre intertextualidade. Os alunos afirmam que sim, mas não lembram o que é. A estagiária explica que o intertexto ocorre quando um texto possui marcas de outro texto: “quando um texto completa outro, ou está dentro do outro”.

Continuando, a estagiária explica o que é metapoema: “é quando um poema fala sobre o próprio poema”.

A estagiária 2 diz que “esse livro (*A rosa do povo*) foi escrito na época de censura. Os poetas usaram a poesia como uma arma de combate para mostrar a oposição contra a ditadura”.

O estagiário 1 assume a turma com a leitura de “A flor e a náusea”: “quando eu começar a leitura, vocês podem ir sublinhando o que chamar atenção, principalmente em relação ao que foi visto até agora. A princípio, eu quero que vocês vejam o que é que faz desse texto um texto literário. Ora, já vimos que o texto literário é aquele texto que traz elementos característicos distintos de um texto que só quer passar informação. Por exemplo, não é só o título do “poema brasileiro” que o faz ser um “poema brasileiro”. Se eu pego uma notícia do Jornal Nacional: inflação está em 6% e colocar embaixo ‘poema brasileiro’, esse será um poema de muito mau gosto. Não é só porque eu digo que é um poema que ele realmente o é”.

O estagiário afirma que, através da mudança do tom do sujeito lírico de “poema brasileiro”, a entonação da leitura, por exemplo, indica que a reflexão aparenta falar com o leitor, “dando sentido ao texto”.

Na primeira leitura de “A flor e a náusea”, o estagiário pede para que os alunos sublinhem os elementos que fazem o texto ser literário. O estagiário lê o poema.

Comentário do estagiário após a leitura: “às vezes ele (sujeito lírico) não fala umas coisas sem sentido? Ou será que há sentido? Há metáforas nesse texto?”.

- Segundo verso, terceira estrofe: “o tempo ainda é fezes”. Os alunos consideraram esse verso como uma marca de texto literário, já que é feita uma comparação sem uma via direta.

- “Olhos sujos no relógio da torre”: prosopopeia, comentário de uma aluna.

- “os muros são surdos”: prosopopeia. “vomitar esse tédio”: “O que tem a ver vomitar o tédio com o título do texto?”, pergunta o estagiário. Os alunos respondem que é a náusea. A flor é uma coisa boa e a náusea não. “Será que o cheiro da flor causou náusea e ele vomitou?”. A turma não

concorda e um aluno afirma que a náusea pode estar relacionado ao sentimento do indivíduo de expulsão da própria vida. Identificação da antítese.

- “É normal uma flor nascer no asfalto?”, pergunta o estagiário.

- Início do texto: O aluno Everaldo lê o verso inicial como uma prisão nas aparências, ao padrão social seguido. “Será que ele está falando de si próprio?”. O estagiário pergunta a função da linguagem e a turma responde que é emotiva, pois o eu lírico falar de si próprio e na primeira pessoa do singular.

- “Vou de branco”: um aluno coloca que esse verso pode ser uma alusão à transparência: “A rua cinzenta impossibilita o sujeito de se expressar ou então todos são iguais e ele é o diferente”.

- O estagiário 1 diz que “preto e branco como símbolo de algo antigo, passado”. Melancolia: tristeza. (interno) Mercadorias (externo). “É como se o sujeito quando fosse espreitado não fosse mais visto”, segundo um aluno.

- O estagiário indaga: “Qual seria a forma de ele se revoltar sem armas? – Escrevendo. Percebam que o poeta está falando de poesia. E quando o poeta, dentro do poema, fala de poesia, que nome damos a isso? Um aluno responde: metapoema. Se ligarmos isso ao momento da história e da política, o que encontraremos? – A ditadura, segundo a turma. Qual foi o método que o poeta achou para se expressar? – A escrita.

- Por que temos a poesia ou a literatura como algo libertador? Qual a relação que há com esse tom de poesia libertadora (onde eu posso me revoltar sem armas) com o texto literário? Na ditadura, era mais fácil de expressar através do texto literário ou não literário? Um aluno responde “texto literário”, pois é possível usar metáforas. Por outro lado, só quem poderia compreender esses textos, naquela época, segundo um aluno, eram as pessoas cultas.

- O estagiário 1 comenta que “o mundo em volta do eu lírico era um mundo controlado, sem audição, fechado e ele só conseguirá refúgio dentro do poema”.

O estagiário 1 começa outra discussão: “menos livres mas levam os jornais”: qual a relação? Turma: “porque os jornais vão passar as informações decorrentes. Então, eles vão ficar presos”. O estagiário 1: “se estão menos livres, tiveram sua liberdade atingida. Se ele coloca uma adversativa, levar jornal é algo bom”. Uma aluna diz: “eles estão presos, mas têm direito à informação”. O estagiário comenta: “apesar de sem liberdade, a informação ainda existe”. O estagiário comenta o seguinte: “às vezes, a gente lê o texto literário buscando uma interpretação que provém do livro ou do professor. O texto literário não atende uma só leitura. É isso que faz o texto ser literário, já a notícia, por exemplo, não possui um leque tão vasto de leituras”.

- O que seriam os “crimes da terra”?

Um aluno responde que esses crimes poderiam ser notícias da ditadura e o estagiário responde que provavelmente não. Ele pergunta em seguida: “O que o eu lírico disse que era canto de libertação?”. O mesmo responde junto com a turma: “A escrita na forma de poema”. Continuando: “e alguns desses poemas foram publicados, pois estes eram o modo de fuga do sistema”.

- “Por que o eu lírico fala dos ferozes padeiros do mal e dos ferozes leiteiros do mal?”. Um aluno responde que acha que se trata da polícia, pois assistiu a um filme que quando se falava “padeiro” ou “assassino” se referiam a coisas do mal. O estagiário comenta que muitos livros não poderiam ser lidos e os padeiros e leiteiros poderiam ter a função de levar a leitura. Os livros eram transportados através de pessoas que ninguém iria imaginar ou ainda trocavam as capas dos livros.

-O estagiário 1 lê o seguinte verso para a turma: “Por que o meu ódio é o melhor de mim?” Um aluno responde: a partir do ódio dele é que as palavras eram distribuídas.

- “Por que a rosa está desbotada?”, pergunta o estagiário. Resposta do aluno: ainda despercebida, referindo à rosa do povo. Ou uma flor ainda não notada (outro aluno).

Outra leitura (aluna): é como se tivesse uma capa que a escondesse da polícia, o seu conteúdo.

O estagiário retorna ao início da leitura ao perguntar qual o meio de se revoltar sem armas: escrita do poema, respondeu uma aluna. Segundo ela, “a flor seria o poema, a obra”, caminho de leitura indicado pelo estagiário: “a obra está revestida da metáfora, que faz com que ela passasse despercebida no meio da censura”.

- “Por que a sua cor não se percebe?” (pergunta de Leandro) – resposta: por conta da censura.

- a flor faz referência a uma pessoa (comentário do aluno) ou ao livro *A rosa do povo*? A turma concorda que é ao livro.

Aluna: “Essa questão da cor, das pétalas, e o nome por não estar livro, acho que é referente ao que o senhor falou em mudar a capa, tentar se esconder”.

O estagiário 1 diz: “o que se revolta contra o sistema é o poeta, a obra, a censura vem para breicar isso aí”. “Continua sendo uma pessoa essa ‘forma insegura’”, pergunta Leandro.

Continuando a discussão: “falamos que a flor e a náusea construíam uma figura de linguagem, uma antítese. Aqui temos uma coisa boa que no final do poema irá superar uma coisa ruim, que seria a náusea. Mesmo ainda não sendo uma flor, ela supera os poemas ruins”. “À primeira vista, o que vocês pensaram do poema?” Inesperadamente, um aluno pergunta: “por que galinhas em pânico? O estagiário responde: “essa é uma pergunta que eu faço para você”. O momento de leitura de “A flor e a náusea” é concluído e a aula passa a ser conduzida por outro estagiário.

# JORNAL LITERÁRIO

## Sobre o escritor...

*Carlos Drummond de Andrade* nasceu em Minas Gerais, foi um poeta, e, considerado por muitos o mais influente poeta brasileiro do século XX. Quem passa pela orla de Copacabana, na cidade do Rio de Janeiro, vê uma estátua do poeta Carlos Drummond de Andrade. Ele está sentado em um banco, com as pernas cruzadas, e de óculos - isto é, se ninguém tiver roubado pois até março deste ano, haviam tirado as hastes do poeta oito vezes. Drummond está de costas para o mar. Ele raramente fica sozinho. Tiram foto, sentam, conversam, pedem conselhos. Drummond era muito ligado aos amigos - talvez não se importe, aliás, até goste das visitas. Mas o poeta não gostava de aparecer. Dizia que tudo o que tinha a dizer já estava em sua obra. Mas quem diria que o poeta gaúcho (tímido) adorava passar trotes aos amigos? Passava a mão no telefone e ligava. Imitava outra voz e os enganava. Drummond é um poeta como muito mais do que sete faces. Deixou uma obra extensa e uma certeza: de que a poesia não precisa ser difícil, ela pode ser lida à beira mar, como quem caminha com destino a um lugar desconhecido.

Fonte: <http://educarparacrescer.abril.com.br/leitura/13-curiosidades-carlos-drummond-andrade-690935.shtml>

Maceió, 3 de novembro de 2014

## A Flor e a Náusea

Preso à minha classe e a algumas roupas, vou de branco pela rua cinzenta.  
Melancolias, mercadorias, espreitam-me.  
Devo seguir até o enjôo?  
Posso, sem armas, revoltar-me?

Olhos sujos no relógio da torre:  
Não, o tempo não chegou de completa justiça.  
O tempo é ainda de fezes, maus poemas, alucinações e espera.  
O tempo pobre, o poeta pobre  
fundem-se no mesmo impasse.

Em vão me tento explicar, os muros são surdos.  
Sob a pele das palavras há cifras e códigos.  
O sol consola os doentes e não os renova.  
As coisas. Que tristes são as coisas, consideradas sem ênfase.

Vomitam este tédio sobre a cidade.  
Quarenta anos e nenhum problema  
resolvido, sequer colocado.  
Nenhuma carta escrita nem recebida.  
Todos os homens voltam para casa.  
Estão menos livres mas levam jornais  
e soletram o mundo, sabendo que o perdem.

Crimes da terra, como perdoá-los?  
 Tomei parte em muitos, outros escondi.  
 Alguns achei belos, foram publicados.  
 Crimes suaves, que ajudam a viver.  
 Ração diária de erro, distribuída em casa.  
 Os ferozes padeiros do mal.  
 Os ferozes leiteiros do mal.

Pôr fogo em tudo, inclusive em mim.  
 Ao menino de 1918 chamavam anarquista.  
 Porém meu ódio é o melhor de mim.  
 Com ele me salvo  
 e dou a poucos uma esperança mínima.

Uma flor nasceu na rua!  
 Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.  
 Uma flor ainda desbotada  
 ilude a polícia, rompe o asfalto.  
 Façam completo silêncio, paralisem os negócios,  
 garanto que uma flor nasceu.

Sua cor não se percebe.  
 Suas pétalas não se abrem.  
 Seu nome não está nos livros.  
 É feia. Mas é realmente uma flor.

Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde  
 e lentamente passo a mão nessa forma insegura.  
 Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se.  
 Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em pânico.  
 É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.

Fonte: (<http://livroseresumos.com.br/a-rosa-do-povo/>)

## Áporo

Um inseto cava  
 cava sem alarme  
 perfurando a terra  
 sem achar escape.

Que fazer, exausto,  
 em país bloqueado,  
 enlace de noite  
 raiz e minério?

Eis que o labirinto  
 (oh razão, mistério)  
 presto se desata:

em verde, sozinha,  
 antieuclediana,

uma orquídea forma-se.

**Áporo (do grego + poros, sem passagem, sem saída) quer dizer pelo menos três coisas:**

1. problema insolúvel; situação sem saída;
2. uma espécie de inseto que cava a terra; e
3. uma orquídea verde.

### Contexto da Obra...

A *Rosa do Povo* é um livro de poemas do escritor brasileiro Carlos Drummond de Andrade, publicado no ano de 1945. A crítica o considera o melhor de seus livros, o mais extenso (contém 55 poemas). A *Rosa do Povo* foi escrita: em meio aos horrores da II Guerra Mundial e da ditadura imposta no Brasil por Getúlio Vargas. A população era oprimida por todos os lados, diante de terríveis relatos de mortes e torturas. Não era possível ser neutro. Ou o indivíduo colaboraria com tudo aquilo, ou se revoltaria e penaria as consequências. Como artista com grande consciência social, Carlos Drummond de Andrade usou esse livro como um instrumento de combate aos horrores que acompanhava. É quase palpável a tensão presente no momento em que o autor escrevia os poemas, utilizando de aguda reflexão sobre o dever poético em um mundo marcado por sofrimento, tragédia e destruição.

#### Roda Viva - Chico Buarque

Tem dias que a gente se sente  
 Como quem partiu ou morreu  
 A gente estancou de repente  
 Ou foi o mundo então que cresceu  
 A gente quer ter voz ativa  
 No nosso destino mandar  
 Mas eis que chega a roda-viva  
 E carrega o destino pra lá

Roda mundo, roda-gigante  
 Rodamoinho, roda pião  
 O tempo rodou num instante  
 Nas voltas do meu coração

A gente vai contra a corrente  
 Até não poder resistir  
 Na volta do barco é que sente  
 O quanto deixou de cumprir  
 Faz tempo que a gente cultiva  
 A mais linda roseira que há  
 Mas eis que chega a roda-viva  
 E carrega a roseira pra lá

Roda mundo, roda-gigante  
 Rodamoinho, roda pião  
 O tempo rodou num instante  
 Nas voltas do meu coração

A roda da saia, a mulata  
 Não quer mais rodar, não senhor  
 Não posso fazer serenata  
 A roda de samba acabou  
 A gente toma a iniciativa  
 Viola na rua, a cantar  
 Mas eis que chega a roda-viva  
 E carrega a viola pra lá

Roda mundo, roda-gigante  
 Rodamoinho, roda pião  
 O tempo rodou num instante  
 Nas voltas do meu coração

O samba, a viola, a roseira  
 Um dia a fogueira queimou  
 Foi tudo ilusão passageira  
 Que a brisa primeira levou  
 No peito a saudade cativa  
 Faz força pro tempo parar  
 Mas eis que chega a roda-viva  
 E carrega a saudade pra lá

Roda mundo, roda-gigante  
 Rodamoinho, roda pião  
 O tempo rodou num instante  
 Nas voltas do meu coração

Roda mundo, roda-gigante  
 Rodamoinho, roda pião  
 O tempo rodou num instante  
 Nas voltas do meu coração

Roda mundo, roda-gigante  
 Rodamoinho, roda pião  
 O tempo rodou num instante  
 Nas voltas do meu coração

## Outros poemas...

### **JOSÉ**

E agora, José?  
 A festa acabou,  
 a luz apagou,  
 o povo sumiu,  
 a noite esfriou,  
 e agora, José?  
 e agora, você?  
 você que é sem nome,  
 que zomba dos outros,  
 você que faz versos,

que ama protesta,  
e agora, José?

Está sem mulher,  
está sem discurso,  
está sem carinho,  
já não pode beber,  
já não pode fumar,  
cuspir já não pode,  
a noite esfriou,  
o dia não veio,  
o bonde não veio,  
o riso não veio,  
não veio a utopia  
e tudo acabou  
e tudo fugiu  
e tudo mofou,  
e agora, José?

E agora, José?  
Sua doce palavra,  
seu instante de febre,  
sua gula e jejum,  
sua biblioteca,  
sua lavra de ouro,

seu terno de vidro, sua incoerência,  
seu ódio - e agora?

Com a chave na mão  
quer abrir a porta,  
não existe porta;  
quer morrer no mar,  
mas o mar secou;  
quer ir para Minas,  
Minas não há mais.  
José, e agora?

Se você gritasse,  
se você gemesse,  
se você tocasse  
a valsa vienense,  
se você dormisse,  
se você cansasse,  
se você morresse...  
Mas você não morre,  
você é duro, José!

Sozinho no escuro  
qual bicho-do-mato,  
sem teogonia,

sem parede nua  
 para se encostar,  
 sem cavalo preto  
 que fuja a galope,  
 você marcha, José!  
 José, pra onde?

### **NO MEIO DO CAMINHO**

No meio do caminho tinha uma pedra  
 tinha uma pedra no meio do caminho  
 tinha uma pedra  
 no meio do caminho tinha uma pedra.  
 Nunca me esquecerei desse acontecimento  
 na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
 tinha uma pedra  
 tinha uma pedra no meio do caminho  
 no meio do caminho tinha uma pedra.

### **GLOSSÁRIO**

**Bonde** - Viatura urbana de transporte de passageiros, geralmente com apenas uma composição, movida por eletricidade e que circula sobre carris de ferro.

**Espreitar** – Observar sem querer ser visto, vigiar.

**Cifras** - Escrita secreta.

**Escape** – Fuga, evasão. Ação de livrar.= REFÚGIO, SAÍDA, SALVAÇÃO.

**Enlace** - Tolher a liberdade.

**Presto** - Veloz, célere.

**Euclidiana** - 1. Diz-se do método seguido por Euclides em suas demonstrações matemáticas.  
 2. Relativo a Euclides.

**Teogonia** – Genealogia e filiação dos deuses.

**Melancolia** - Tristeza profunda e duradoura.

### **O que é Metalinguagem?**

Metalinguagem é a propriedade que tem a língua de voltar-se para si mesma, é a forma de expressão dos dicionários e das gramáticas. O significado do termo, entretanto, ampliou-se e hoje o encontramos associado aos vários tipos de linguagem. Uma música cujo tema seja o próprio fazer musical terá empregado esse recurso.



# A voz de Drummond

**No Piauí de cada 100 crianças que nascem  
78 morrem antes de completar 8 anos de idade**

No Piauí de cada 100 crianças que nascem  
78 morrem antes de completar 8 anos de idade

No Piauí  
de cada 100 crianças que nascem  
78 morrem antes de completar 8 anos de idade

No Piauí  
de cada 100 crianças  
78 morrem  
antes  
de completar  
8 anos de idade

antes de completar 8 anos de idade  
antes de completar 8 anos de idade  
antes de completar 8 anos de idade  
antes de completar 8 anos de idade

## Sobre Drummond:]

Este consagrado poeta brasileiro nasceu em Itabira, Minas Gerais no ano de 1902. Tornou-se, pelo conjunto de sua obra, um dos principais representantes da literatura brasileira do século XX. Concretizou seus estudos em Belo Horizonte, e, neste mesmo local, deu início a sua carreira de redator, na imprensa. Também trabalhou por vários anos como funcionário público. Seus poemas abordam assuntos do dia a dia, e contam com uma boa dose de pessimismo e ironia diante da vida. Em suas obras, há ainda uma permanente ligação com o meio e obras politizadas. Além das poesias, escreveu diversas crônicas e contos. Os principais temas retratados nas poesias de Drummond são: conflito social, a família e os amigos, a existência humana, a visão sarcástica do mundo e das pessoas e as lembranças da terra natal. Dentre suas obras poéticas mais importantes destacam-se: A rosa do povo, Brejo das Almas, Sentimento do Mundo, José, Lição de Coisas, Viola de Bolso, Claro Enigma, Fazendeiro do Ar, A Vida Passada a Limpo e Novos Poemas, Talento também na prosa, tem suas prosas reunidas nos seguintes volumes: Confissões de Minas, Contos de Aprendiz, Passeios na Ilha e Fala Amendoeira. Na década de 1980 lançou as seguintes obras: A Paixão Medida, que contém 28 poemas inéditos; Caso do Vestido (1983); Corpo (1984); Amar se aprende amando (1985) e Poesia Errante (1988). Faleceu em 17 de agosto de 1987, no Rio de Janeiro, doze dias após a morte de sua filha única.

