

André MACEDO¹

Recebido: 2/11/2022
Aprovado: 10/3/2023

RESUMO

O objetivo do artigo é propor uma sequência didática para a antologia organizada por Drummond. Tal sequência didática destina-se a estudantes do terceiro ano do Ensino Médio e procura apresentar de modo acessível o complexo conjunto da poesia drummondiana. Nesse sentido, além de mencionar leituras críticas relevantes – Simon (2015), Candido (2004a), Arrigucci (2002), Villaça (2006) –, são tomadas como referência propostas dos livros organizados por Rojo e Cordeiro (2004) e Moura (2012).

PALAVRAS-CHAVE: Drummond. Antologia. Sequência didática. Ensino médio.

ABSTRACT

The aim of the paper is to propose a didactic sequence for the anthology organized by Drummond. This didactic sequence is aimed at third year high school students and seeks to present the complex ensemble of Drummondian poetry in an accessible way. In this sense, in addition to mentioning relevant critical readings – Simon (2015), Candido (2004a), Arrigucci (2002), Villaça (2006) –, proposals from books organized by Rojo and Cordeiro (2004) and Moura (2012) are taken as reference.

KEYWORDS: Drummond. Anthology. Didactic sequence. High school.

Introdução

O objetivo do artigo é propor uma sequência didática para a antologia organizada por Carlos Drummond de Andrade (2012). Tal antologia, como se sabe, conta com uma espécie de prefácio com o título de “Informação”, datado de 1962, e propõe “vértebras” para o conjunto da poesia do mineiro e itabirano até esse ano – conjunto que foi iniciado com a publicação de *Alguma poesia* através de editora fictícia em 1930.²

Tomamos, aqui, essa “Informação” e essas “vértebras” como uma tentativa de se aproximar do leitor comum realizada pelo próprio poeta. Isso porque no percurso da antologia Drummond admite selecionar poemas não pela qualidade, mas pela localização, em sua obra, de “certas características, preocupações e tendências que a condicionam ou definem, em conjunto”.

Partindo disso, a sequência didática destina-se a estudantes do terceiro ano do Ensino Médio e procura apresentar de modo acessível, abrangente e consistente o complexo conjunto da poesia drummondiana. Está pressuposto, sobretudo por parte da professora ou do professor, um conhecimento prévio de leitura analítica do poema – tal como sintetizado por Goldstein (2007) e

¹ Professor adjunto na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó – Breves.

² Cf. primeira edição de *Alguma poesia* no acervo da Biblioteca Nacional (ANDRADE, 1930).

Candido (2006) em duas esclarecedoras obras didáticas – e da fase heroica do Modernismo – tal como sintetizado por Mário de Andrade (2002), Roberto Schwarz (2002) e Alfredo Bosi (2006) em ensaios e obra referenciais.

Nesse sentido, além de fazer menções a leituras críticas relevantes – como aquelas de Simon (2015), Candido (2004a), Arrigucci (2002) e Villaça (2006) –, o artigo toma como referência propostas do livro traduzido e organizado por Rojo e Cordeiro (2004) e orientações do *Caderno de leituras: Carlos Drummond de Andrade* organizado por Murilo Marcondes de Moura (2012). Rojo e Cordeiro reúnem escritos que encerram uma discussão ampla sobre o trabalho com gêneros orais e escritos na escola. Por sua vez, as orientações do referido caderno incluem as importantes considerações de Murilo Marcondes de Moura e uma sequência didática especificamente sobre a poesia de Drummond elaborada por Luciana Alves da Costa.

Sequência didática e gêneros textuais: visão abrangente da proposta

O trabalho com gêneros textuais, apenas sugerido nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular para a área de Linguagens e suas Tecnologias, é justamente o foco de uma consistente proposta sobre sequências didáticas elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (ROJO; CORDEIRO, 2004). Os autores formulam uma abrangente reflexão para o ensino-aprendizagem de gêneros orais e escritos através do procedimento ou estratégia *sequência didática*: “uma sequência de módulos de ensino organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (ibidem, p. 50), ou seja, um determinado *gênero*.

Com uma concepção bakhtiniana de gênero – tema, forma composicional, estilo (BAKHTIN, 1997; ROJO; CORDEIRO, 2004) –, o objetivo da proposta é desenvolver as capacidades de linguagem dos estudantes. Para isso, os gêneros são agrupados segundo finalidades sociais atribuídas ao ensino, distinções tipológicas e relativa homogeneidade – por exemplo: o agrupamento argumentar abarca os gêneros carta do leitor, artigo de opinião e debate regrado.

As capacidades de linguagem dizem respeito a três níveis que remetem a essa concepção bakhtiniana: representação do contexto social; estruturação discursiva do texto e textualização (escolha das unidades linguísticas). Para desenvolver tais capacidades, o professor segue a estrutura de base da sequência didática: realiza a apresentação da situação (que expõe o projeto a realizar), solicita a alunas e alunos a primeira produção e define as estratégias e os módulos de ensino (que obedecem a certa progressão) para, ao término do percurso, pedir a produção final.

As estratégias de ensino são traçadas pela professora ou pelo professor com o propósito fundamental de fornecer a alunos e alunas os instrumentos necessários para progredir, ou seja,

exercícios e atividades escolhidos de acordo com as capacidades já adquiridas e as dificuldades identificadas na primeira produção. Os módulos de ensino, por sua vez, têm como fundamento principal a decomposição do complexo (abordar separadamente os diversos elementos) para, no final, fazer o movimento inverso (retornar ao complexo).

Dessa forma, no caso de um gênero oral (como o debate regrado) ou de um gênero escrito (como a carta do leitor), o estudante precisa desenvolver as capacidades de linguagem de modo a distinguir e concretizar na produção de textos os seguintes níveis principais: representação da situação de comunicação; elaboração dos conteúdos; planejamento do texto e realização do texto.

Para dar alguns exemplos em associação com os Parâmetros Curriculares Nacionais da área, as seqüências didáticas podem incluir um seminário e uma entrevista, gêneros orais que servem principalmente para o desenvolvimento da competência interativa e, ao mesmo tempo, contemplam aspectos relevantes dos três eixos da área – por exemplo: interlocução, análise e síntese, visões de mundo.

Igualmente, a elaboração de um artigo de opinião contempla os mesmos aspectos e as mesmas competências através de um gênero escrito. Entretanto, no que concerne especificamente à disciplina de Língua Portuguesa, a ênfase recai sobre as competências textual e gramatical, pois um texto escrito exige estruturação e reestruturação discursiva, textualização e retextualização.

Por outro lado, pensando especificamente no aspecto profissionalizante, um gênero escrito como o relatório também desenvolve aspectos relevantes dos três eixos da área – por exemplo: denotação e conotação; interlocução; análise e síntese; correlação; classificação; ética – e das três competências da disciplina de Língua Portuguesa, afinal, um relatório constitui um documento formal que possui um interlocutor atento à estruturação e textualização do gênero e ao uso adequado da língua.

Além disso, como argumenta Tatiana Canziani (2009), o relatório é um dos gêneros que possibilita o trabalho interdisciplinar, ou seja, possibilita o processo de ensino-aprendizagem de forma integrada. Um relatório produzido após um trabalho de campo conduzido por professoras e professores de História, Sociologia, Geografia e Física pode ser avaliado como gênero textual na disciplina de Língua Portuguesa.

Cabe destacar ainda que o trabalho com gêneros textuais foi redimensionado com as possibilidades de uso de tecnologias no ensino durante as últimas décadas. Nesse sentido, é oportuno mencionar três possibilidades de uso da tecnologia propriamente em sala de aula, sem a necessidade de recorrer à internet. Para tais possibilidades, a professor ou o professor necessita de um *notebook* e de um projetor (*data show*).

Isto posto, a primeira possibilidade diz respeito à retextualização coletiva de produções de texto (GERALDI, 2006; ANTUNES, 2010, 2009, 2003). Com recursos dos dois equipamentos, o professor seleciona o texto de um estudante e o transcreve anonimamente em um editor de textos para, em seguida, realizar retextualização através da interlocução com alunas e alunos – a seleção do texto deve ter em vista a condensação das dificuldades mais recorrentes.

Seguindo o conjunto da proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly para o trabalho com sequências didáticas e gêneros textuais, o docente deve atentar especialmente ao ponto mais relevante, ou seja, o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Assim é possível, por exemplo, reelaborar na íntegra, coletivamente, um artigo de opinião ou qualquer outro gênero textual curto.

Uma segunda possibilidade é a exibição de adaptações cinematográficas de obras literárias. Utilizando os mesmos dois equipamentos, o professor pode providenciar a cópia do filme e tornar a exibição um momento para a consolidação e o aprofundamento do estudo das narrativas – a análise de tempo, espaço, narrador, *telling/showing*, protagonista, personagens, enredo etc.

Assim, por exemplo, depois que um grupo de estudantes realizar seminário sobre um romance ou conto – *Macunaíma*, *A Hora da Estrela*, *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, *Vidas Secas* ou “A hora e vez de Augusto Matraga” –, a exibição do filme permite a passagem da leitura, da imaginação e da análise literárias para a visualização proporcionada pelo audiovisual.

Uma terceira possibilidade é explorar a leitura de poesia em associação com o uso de imagens e de canções – isso, não há dúvida, exige pesquisas prévias. Nessa direção, é necessário localizar com antecedência imagens da vida do poeta, de ilustrações de seus livros e de quadros com os quais seja possível correlacionar seus poemas. O recurso a imagens certamente aumenta o nível de atenção de adolescentes habituados à dinâmica multimídia das redes sociais e permite transitar entre questões biográficas relevantes para a compreensão de uma obra e, ao mesmo tempo, a análise do diálogo com as artes visuais.

Ainda nessa linha do diálogo entre as artes, o recurso a canções também aumenta o nível de atenção de adolescentes habituados às produções da indústria cultural e possibilita destacar a intertextualidade mais ou menos evidente entre poemas e canções. Basta lembrar os casos consagrados de Gilberto Gil, Chico Buarque e Caetano Veloso, letristas que aliaram os gêneros tradicionais da música popular do Brasil (samba, baião, marcha etc.) ao diálogo com autores modernos – como Drummond, Cabral, Mário e Oswald de Andrade, Rosa, Pessoa, Brecht etc.

Sequência didática para a antologia de Drummond

A sequência didática a seguir – formulada a partir da antologia de Drummond – pode, como fica claro nessa altura, integrar um trabalho amplo com gêneros textuais e com outras sequências didáticas. No caso da antologia, o gênero a explorar é o poema e o objetivo é aprimorar uma determinada prática de linguagem – a leitura propriamente literária do gênero em questão e, mais especificamente, a leitura das particularidades drummondianas do gênero em questão, afinal, há diferenças relevantes entre os poemas de Drummond e aqueles de Oswald de Andrade, Cabral ou Bandeira.

Com esse propósito em vista, passamos a detalhar as estratégias e os módulos de ensino para uma sequência de oito aulas – duas a duas – destinadas ao terceiro ano do Ensino Médio. Assinalamos, novamente, que está pressuposto, sobretudo por parte da professora ou do professor, um conhecimento prévio de leitura analítica do poema (GOLDSTEIN, 2007; CANDIDO, 2006) e da fase heroica do Modernismo (SCHWARZ, 2002; BOSI, 2006; ANDRADE, 2002).

Aulas 1 e 2

O objetivo da primeira aula é realizar uma abordagem da situação inicial, ou seja, fazer um levantamento sobre o conhecimento dos estudantes relativo à primeira fase do Modernismo e à poesia de Drummond para, logo após, expor a sequência didática a trabalhar. Nesse caso, não é necessário propor uma produção inicial, basta estar atento ao nível de conhecimento demonstrado pelos comentários, pois disso depende uma retomada mais breve ou mais longa sobre a fase heroica do Modernismo, sobretudo da poesia de Oswald de Andrade e da ficção de Mário de Andrade.

Feito isso, a professora ou o professor faz uma primeira leitura do poema inaugural de Drummond, “Poema de sete faces” – que se encaixa na seção *indivíduo* da antologia –, realiza uma segunda leitura compartilhada e indaga sobre o motivo do título. Como se trata de um poema muito complexo, que ainda hoje desafia a crítica, sugerimos que apenas seja destacada, na linha da interpretação de Arrigucci (2002), que a coerência formal do todo é estabelecida pelo sentimento. Isso porque a aula a seguir dará continuidade a uma aproximação mais humana que literária do eu drummondiano.

Poema de sete faces

Quando nasci, um anjo torto
desses que vivem na sombra
disse: Vai, Carlos! ser gauche na vida.

As casas espiam os homens
que correm atrás de mulheres.
A tarde talvez fosse azul,
não houvesse tantos desejos.

O bonde passa cheio de pernas:
pernas brancas pretas amarelas.
Para que tanta perna, meu Deus, pergunta meu coração.
Porém meus olhos
não perguntam nada.

O homem atrás do bigode
é sério, simples e forte.
Quase não conversa.
Tem poucos, raros amigos
o homem atrás dos óculos e do bigode.

Meu Deus, por que me abandonaste
se sabias que eu não era Deus
se sabias que eu era fraco.

Mundo mundo vasto mundo,
se eu me chamasse Raimundo
seria uma rima, não seria uma solução.
Mundo mundo vasto mundo,
mais vasto é meu coração.

Eu não devia te dizer
mas essa lua
mas esse conhaque
botam a gente comovido como o diabo.

Dando continuidade, portanto, a uma aproximação humana de Drummond, a proposta para o prosseguimento dessas duas primeiras aulas é realizar a leitura compartilhada de poemas das três seções seguintes da antologia: *terra natal*, *família* e *amigos*. Antes da leitura, como recurso para atrair a atenção dos estudantes e reforçar o foco no humano, sugerimos mostrar imagens para ilustrar os poemas que se seguem – para obter essas imagens, basta fazer uma busca através do *Google Imagens* com as palavras-chave, ou seja, Drummond e o título da seção. A professora ou o professor também pode observar brevemente que os poemas das duas primeiras seções possuem relação direta com uma sequência de livros volumosos publicados após a antologia e intitulados *Boitempo I, II e III*.

Cidadezinha qualquer

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.

Confidência do itabirano

Alguns anos vivi em Itabira.
Principalmente nasci em Itabira.
Por isso sou triste, orgulhoso: de ferro.
Noventa por cento de ferro nas calçadas.
Oitenta por cento de ferro nas almas.
E esse alheamento do que na vida é porosidade e comunicação.

A vontade de amar, que me paralisa o trabalho,
vem de Itabira, de suas noites brancas, sem mulheres e sem
[horizontes.
E o hábito de sofrer, que tanto me diverte,
é doce herança itabirana.

De Itabira trouxe prendas diversas que ora te ofereço:
esta pedra de ferro, futuro aço do Brasil;
este São Benedito do velho santeiro Alfredo Duval;
este couro de anta, estendido no sofá da sala de visitas;
este orgulho, esta cabeça baixa...

Tive ouro, tive gado, tive fazendas.
Hoje sou funcionário público.
Itabira é apenas uma fotografia na parede.
Mas como dói!

Infância

A Abgar Renault

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
Minha mãe ficava sentada cosendo.
Meu irmão pequeno dormia.
Eu sozinho menino entre mangueiras
lia a história de Robinson Crusóé,
comprida história que não acaba mais.

No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
a ninar nos longes da senzala — e nunca se esqueceu
chamava para o café.
Café preto que nem a preta velha
café gostoso
café bom.

Minha mãe ficava sentada cosendo

olhando para mim:

— Psiu... Não acorde o menino.
Para o berço onde pousou um mosquito.
E dava um suspiro... que fundo!

Lá longe meu pai campeava
no mato sem fim da fazenda.

E eu não sabia que minha história
era mais bonita que a de Robinson Crusóé.

A mão

Entre o cafezal e o sonho
o garoto pinta uma estrela dourada
na parede da capela,
e nada mais resiste à mão pintora.
A mão cresce e pinta
o que não é para ser pintado mas sofrido.
A mão está sempre compondo
módul-murmurando
o que escapou à fadiga da Criação
e revê ensaios de formas
e corrige o oblíquo pelo aéreo
e semeia margaridinhas de bem-querer no baú dos vencidos.
A mão cresce mais e faz
do mundo-como-se-repete o mundo que telequeremos.
A mão sabe a cor da cor
e com ela veste o nu e o invisível.
Tudo tem explicação porque tudo tem (nova) cor.
Tudo existe porque foi pintado à feição de laranja mágica
não para aplacar a sede dos companheiros,
principalmente para aguçar-la
até o limite do sentimento da terra domicílio do homem.

Entre o sonho e o cafezal
entre guerra e paz
entre mártires, ofendidos,
músicos, jangadas, pandorgas,
entre os roceiros mecanizados de Israel
a memória de Giotto e o aroma primeiro do Brasil
entre o amor e o ofício
eis que a mão decide:
Todos os meninos, ainda os mais desgraçados,
sejam vertiginosamente felizes
como feliz é o retrato
múltiplo verde-róseo em duas gerações
da criança que balança como flor no cosmo
e torna humilde, serviçal e doméstica a mão excedente
em seu poder de encantação.

Agora há uma verdade sem angústia

mesmo no estar-angustiado.
O que era dor é flor, conhecimento
plástico do mundo.
E por assim haver disposto o essencial,
deixando o resto aos doutores de Bizâncio,
bruscamente se cala
e voa para nunca-mais
a mão infinita
a mão-de-olhos-azuis de Candido Portinari.



Figura 1. Estátua de Drummond (Itabira, Minas Gerais)

No final da segunda aula, pedir para alunas e alunos lerem dois poemas, “Sentimento do mundo” (da seção *choque social*) e “Amar” (da seção *conhecimento amoroso*), e trazerem uma paráfrase por escrito para as próximas aulas. Passamos a seguir parcialmente, nesse ponto, propostas de Luciana Alves da Costa (MOURA, 2012), que, depois de definir como conteúdo a sequência “paráfrase, hipótese, análise e interpretação”, explica: “Paráfrase é a transcrição explicativa de um texto e que tem por objetivo torná-lo compreensível. Etapa fundamental na análise de textos, é uma maneira de verificar e garantir o entendimento da leitura.” (MOURA, 2012, p. 131). Embora a autora elabore a *sugestão de paráfrase* para vários poemas (“Poema de sete faces”, “Morte do leiteiro” etc.), consideramos que, apesar de se tratar de um procedimento de simples análise, ela pode operar um fechamento da leitura. Por isso, evitamos nesse artigo fornecer à professora ou ao professor qualquer sugestão de paráfrase.

Aulas 3 e 4

Para a terceira aula, a proposta é fazer a transição entre o foco no humano e o foco no literário, ou seja, deslocar a ênfase do eu sujeito para o eu lírico. Com isso em vista, a professora ou o professor pode iniciar a aula com a socialização das percepções de leitura e passar à escuta da versão musicada do poema “Anoitecer” – esse poema foi musicado por José Miguel Wisnik e encontra-se disponível no *Youtube*. Depois, realizar a leitura compartilhada do poema “Sentimento do mundo” (da seção *choque social*) e de um poema que não foi incluído por Drummond na antologia, “Mundo grande”, mas que certamente entraria na mesma seção. Através desses dois últimos poemas é possível reconsiderar o lugar que cabe ao eu no mundo – remetendo aos poemas das seções anteriores: *indivíduo, terra natal, família, amigos* – e, ao mesmo tempo, explorar o encaminhamento dado por Drummond aos recursos poéticos caros aos modernistas – renovação estética, verso livre, fragmentação, relação entre o local e o universal. A professora ou o professor também pode observar brevemente que os dois poemas integram o livro *Sentimento do mundo* e possuem relação direta com aquele que é considerado o livro mais engajado de Drummond: *A rosa do povo* – obra em que se encontra “Anoitecer”, além de poemas como “A flor e a náusea” e “Nosso tempo”.



Figura 2. Estátua de Drummond e Copacabana (RJ)

Sentimento do mundo

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

Quando me levantar, o céu
estará morto e saqueado,
eu mesmo estarei morto,
morto meu desejo, morto
o pântano sem acordes.

Os camaradas não disseram
que havia uma guerra
e era necessário
trazer fogo e alimento.
Sinto-me disperso,
anterior a fronteiras,
humildemente vos peço
que me perdoeis.

Quando os corpos passarem,
eu ficarei sozinho
desfiando a recordação
do sineiro, da viúva e do microscopista
que habitavam a barraca
e não foram encontrados
ao amanhecer

esse amanhecer
mais noite que a noite.

Mundo grande

Não, meu coração não é maior que o mundo.
É muito menor.
Nele não cabem nem as minhas dores.
Por isso gosto tanto de me contar.
Por isso me dispo,
por isso me grito,
por isso frequento os jornais, me exponho cruamente nas livrarias:
preciso de todos.

Sim, meu coração é muito pequeno.
Só agora vejo que nele não cabem os homens.
Os homens estão cá fora, estão na rua.
A rua é enorme. Maior, muito maior do que eu esperava.
Mas também a rua não cabe todos os homens.
A rua é menor que o mundo.
O mundo é grande.

Tu sabes como é grande o mundo.
Conheces os navios que levam petróleo e livros, carne e algodão.
Viste as diferentes cores dos homens,
as diferentes dores dos homens,
sabes como é difícil sofrer tudo isso, amontoar tudo isso
num só peito de homem... sem que ele estale.

Fecha os olhos e esquece.
Escuta a água nos vidros,
tão calma. Não anuncia nada.
Entretanto escorre nas mãos,
tão calma! vai inundando tudo...
Renascerão as cidades submersas?
Os homens submersos — voltarão?

Meu coração não sabe.
Estúpido, ridículo e frágil é meu coração.
Só agora descubro
como é triste ignorar certas coisas.
(Na solidão de indivíduo
desaprendi a linguagem
com que homens se comunicam.)

Outrora escutei os anjos,
as sonatas, os poemas, as confissões patéticas.
Nunca escutei voz de gente.
Em verdade sou muito pobre.

Outrora viajei
países imaginários, fáceis de habitar,
ilhas sem problemas, não obstante exaustivas e convocando ao suicídio.
Meus amigos foram às ilhas.
Ilhas perdem o homem.
Entretanto alguns se salvaram e
trouxeram a notícia
de que o mundo, o grande mundo está crescendo todos os dias,
entre o fogo e o amor.

Então, meu coração também pode crescer.
Entre o amor e o fogo,
entre a vida e o fogo,
meu coração cresce dez metros e explode.
— Ó vida futura! nós te criaremos.

Nesse ponto, convém sintetizar didaticamente – como uma espécie de rememoração para professoras e professores – as marcas mais destacáveis da poesia drummondiana identificadas por grandes críticos. Inquietude (CANDIDO, 2004a), reflexividade (ARRIGUCCI, 2002), perplexidade (VILLAÇA, 2002) e engajamento (SIMON, 2015) são as grandes marcas da poesia de Drummond. Sendo assim, retomemos passagens-chave dos estudos desses críticos nas quais os termos são esclarecidos. Inquietude: um “peso de inquietude” faz a poesia “oscilar entre o eu, o mundo e a arte, sempre descontente e contrafeita” (CANDIDO, 2004a, p. 68). Reflexividade: o pensamento “desempenha um papel decisivo” no mais íntimo da forma reflexiva da lírica drummondiana, pois define a “atitude básica”, interferindo na relação que o sujeito lírico “mantém com o mundo exterior”,

ao mesmo tempo em que “cava mais fundo na própria subjetividade” (ARRIGUCCI, 2002, p. 16). Perplexidade: o eu é sempre perplexo e, nessa direção, a poesia de Drummond se alimenta, no século XX, dos “acontecimentos menores e maiores, pessoais e coletivos, somando-lhes o efeito íntimo da perplexidade” (VILLAÇA, 2002, p. 27). Engajamento: o engajamento drummondiano se constitui na “experiência histórica da passagem da classe senhorial” à “condição burguesa, ainda fresca do passado rural”, dessa maneira, as “transformações brasileiras da tradição, família e classe” são reinterpretadas pelas “solicitações políticas” (SIMON, 2015, p. 171).

Na quarta aula, retornamos a uma temática que seria propícia para o foco no humano das duas primeiras aulas, contudo, o foco continua a ser o literário, ou seja, o destaque para a construção do poema pelo eu lírico. Nesse sentido, vale novamente retomar as percepções de leitura expostas por alunas e alunos e, logo após, ler compartilhadamente os dois poemas da seção *conhecimento amoroso*, “Amar” e “Quadrilha”.

Amar

Que pode uma criatura senão,
entre criaturas, amar?
amar e esquecer,
amar e malamar,
amar, desamar, amar?
sempre, e até de olhos vidrados, amar?

Que pode, pergunto, o ser amoroso,
sozinho, em rotação universal, senão
rodar também, e amar?
amar o que o mar traz à praia,
o que ele sepulta, e o que, na brisa marinha,
é sal, ou precisão de amor, ou simples ânsia?

Amar solenemente as palmas do deserto,
o que é entrega ou adoração expectante,
e amar o inóspito, o áspero,
um vaso sem flor, um chão de ferro,
e o peito inerte, e a rua vista em sonho, e uma ave de rapina.

Este o nosso destino: amor sem conta,
distribuído pelas coisas pérfidas ou nulas,
doação ilimitada a uma completa ingratidão,
e na concha vazia do amor a procura medrosa,
paciente, de mais e mais amor.

Amar a nossa falta mesma de amor, e na segura nossa
amar a água implícita, e o beijo tácito, e a sede infinita.

Quadrilha

João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
que não amava ninguém.
João foi pra os Estados Unidos, Teresa para o convento,
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história.

Além de a leitura desses dois poemas servir para repetir e reforçar tudo que já foi tratado nas três aulas anteriores – lado humano e lado literário; encaminhamento dado aos recursos poéticos modernistas por Drummond –, um ponto-chave a destacar é o fato de o eu lírico drummondiano, com sua inquietude, reflexividade, perplexidade e engajamento (CANDIDO, 2004a; ARRIGUCCI, 2002; VILLAÇA, 2006; SIMON, 2015), voltar-se com suas “características, preocupações e tendências” – palavras da “informação” na antologia – para a temática do amor. No primeiro poema, prevalece a necessidade do encontro com o outro nesse tipo de relação próxima que é o amor, por mais que as condições – de fora e de dentro – sejam desfavoráveis. E aqui vale o que afirma Arrigucci ao interpretar “Mineração do outro”: pela “concentração reflexiva, ponderadamente apoiada na sintaxe e no ritmo; pela riqueza de imagens; pela linguagem mesclada e dramática”, o poema “Amar” nos dá, através de seu “lúcido dilaceramento”, uma “síntese paradoxal do amor enquanto tentativa de conhecimento” (ARRIGUCCI, 2002).

Já no segundo poema, prevalece a falta de conhecimento amoroso, quer dizer, o desencontro e a separação – seres circunscritos em sua “solidão de indivíduo” pelas orações coordenadas e pelos destinos sem par, inclusive no caso de um casamento motivado pela classe social expressa no destaque ao sobrenome. E para concluir essa aula, por se tratar de estudantes que já estão no terceiro ano do Ensino Médio e se tornarão adultos em breve, é oportuno mencionar um livro póstumo de Drummond que, assim como suas obras mais conhecidas, também desafia leitores e críticos por reconfigurar a produção poética sobre a temática amorosa: *O amor natural*.

Para as aulas seguintes, solicitar que alunos e alunas leiam os dois próximos poemas a serem trabalhados em aula: “Procura da poesia” e “Áporo”. Como são poemas com alto nível de complexidade, o mais importante é que a leitura seja concretizada, por mais que a paráfrase escrita a partir das percepções de leitura seja perpassada pelo registro de incompreensões e dificuldades – sobretudo no caso do enigmático “Áporo”. É oportuno deixar isso claro para a turma.

Aulas 5 e 6

Novamente, o professor ou a professora pode iniciar a aula com a socialização das percepções de leitura e, depois, passar à leitura compartilhada do poema “Procura da poesia” (da seção *a própria poesia ou poesia contemplada*). Como se sabe, esse é um dos poemas em que Drummond tematiza a própria escrita poética, sendo possível a hipótese de que o conjunto de poemas dessa temática vai muito além de uma poética, chegando a constituir uma “verdadeira teoria poética” (ARRIGUCCI, 2002, p. 107).

Procura da poesia

Não façam versos sobre acontecimentos.
Não há criação nem morte perante a poesia.
Diante dela, a vida é um sol estático,
não aquece nem ilumina.
As afinidades, os aniversários, os incidentes pessoais não contam.
Não façam poesia com o corpo,
esse excelente, completo e confortável corpo, tão infenso
[à efusão lírica.
Tua gota de bile, tua careta de gozo ou de dor no escuro
são indiferentes.
Nem me reveles teus sentimentos,
que se prevalecem do equívoco e tentam a longa viagem.
O que pensas e sentes, isso ainda não é poesia.

Não cantes tua cidade, deixa-a em paz.
O canto não é o movimento das máquinas nem o segredo
[das casas.
Não é música ouvida de passagem; rumor do mar nas ruas
[junto à linha de espuma.
O canto não é a natureza
nem os homens em sociedade.
Para ele, chuva e noite, fadiga e esperança nada significam.
A poesia (não tires poesia das coisas)
elide sujeito e objeto.

Não dramatizes, não invoques,
não indagues. Não percas tempo em mentir.
Não te aborreças.
Teu iate de marfim, teu sapato de diamante,
vossas mazurcas e abusões, vossos esqueletos de família
desaparecem na curva do tempo, é algo imprestável.

Não recomponhas
tua sepultada e merencória infância.
Não osciles entre o espelho e a
memória em dissipação.
Que se dissipou, não era poesia.
Que se partiu, cristal não era.

Penetra surdamente no reino das palavras.
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.

Estão paralisados, mas não há desespero,
há calma e frescura na superfície intata.
Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.
Convive com teus poemas, antes de escrevê-los.
Tem paciência, se obscuros. Calma, se te provocam.
Espera que cada um se realize e consume
com seu poder de palavra
e seu poder de silêncio.
Não forces o poema a desprender-se do limbo.
Não colhas no chão o poema que se perdeu. Não adules o poema. Aceita-o
como ele aceitará sua forma definitiva e concentrada
no espaço.

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?

Repara:
ermas de melodia e conceito,
elas se refugiaram na noite, as palavras.
Ainda úmidas e impregnadas de sono,
rolam num rio difícil e se transformam em desprezo.

Por se tratar de aula destinada ao nível médio, o mais importante é chamar a atenção para a colocação em primeiro plano da construção enquanto construção e, ao mesmo tempo, a ironia – ao modo modernista drummondiano – em relação às outras faces da obra literária. Nesse ponto, convém sintetizar didaticamente – em mais uma espécie de rememoração para professoras e professores – uma relevante discussão teórica sobre as faces da literatura.

Como explica Antonio Candido em “O direito à literatura”, a função da literatura liga-se à “complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório)” (CANDIDO, 2004b, p. 173). Conforme o esquema teórico do crítico, a literatura possui pelo menos três faces. Primeira: “ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado”; segunda: “ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos”; terceira: “ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente” (ibid., p. 173). Geralmente costumamos pensar mais no terceiro aspecto, que remete aos temas e a uma espécie de conhecimento.

Entretanto, prossegue Candido, o efeito obtido pelas produções literárias se deve à “atuação simultânea dos três aspectos”, embora tenhamos o costume de atentar menos ao primeiro, correspondente à “maneira pela qual a mensagem é construída”; contudo, essa maneira é, certamente, o aspecto crucial, pois é o que determina se uma “comunicação é literária ou não” (ibid., p. 173).

Nesse sentido, essa construção – enquanto construção – tem um grande “poder humanizador”, isso porque o poeta e o narrador, ao elaborarem uma estrutura, nos propõem um “modelo de coerência”, forjado pela “força da palavra organizada” (ibid., p. 173).

Cabe assinalar que há pelo menos mais uma face a ser acrescentada às três especificadas por Candido, e ela é de suma importância para refletir sobre a literatura na sala de aula: a recepção (JAUSS, 1994; ISER, 1996). A obra depende dela para se concretizar enquanto tal. E Candido atenta a esse ponto ao afirmar que a “crítica propriamente dita” consiste no “trabalho analítico intermediário” (CANDIDO, 2013, p. 29), pois os dois outros momentos – perceber e julgar – são de natureza estética, ocorrendo de modo necessário mas nem sempre consciente, em toda leitura, ou seja, em qualquer recepção.

Uma recepção que se define como leitura crítica – tal qual aquela colocada como objetivo durante o processo de formação dentro da sala de aula – é caracterizada pela tentativa de “compreender, para interpretar e explicar”; e nesse roteiro, pressupõe-se etapas que se integram: “um elemento perceptivo inicial, um elemento intelectual médio, um elemento voluntário final” (ibid., 2013, p. 29). Em síntese, a recepção que configura uma leitura crítica exige essa sequência: “Perceber, compreender, julgar.” (ibid., p. 29).

Passando à sexta aula, todas as questões das aulas anteriores serão colocadas à prova, pois o poema “Áporo”, que pertence à seção *exercícios lúdicos*, é uma espécie de enigma ligado à trajetória humana e literária do poeta e exige, para ser compreendido, um trabalho interpretativo paciente que, geralmente, foge ao alcance de estudantes do Ensino Médio. O docente pode socializar as percepções de leitura e ler compartilhadamente o poema para avaliar o nível de entendimento de alunas e alunos.

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,
antieuclidiana,

uma orquídea forma-se.

Com esse poema, a sequência didática entra na série final de três poemas cujo objetivo é mais indagar do que explicar, ou seja, mais que compreender e analisar, a proposta é fazer com os estudantes se deparem com o resultado de um trabalho consistente e qualitativo com a linguagem poética. Trabalho esse que, ainda hoje, desafia leitores críticos e leitores em geral. Além disso, convém assinalar nessa aula que elementos que marcam os poemas de grande parte das seções anteriores são aqui condensadamente plasmados nos versos de um meio soneto: *indivíduo; terra natal; choque social; poesia contemplada;*

Feito isso, pedir que alunas e alunos leiam para a próxima aula os poemas “No meio do caminho” e “A máquina do mundo”, da última seção da antologia de Drummond. Esclarecer que não é necessário elaborar uma paráfrase, basta anotar dúvidas e dificuldades no ato de ler.

Aulas 7 e 8

Na sétima aula, socializar inicialmente as dúvidas e dificuldades na leitura dos dois poemas da seção *uma visão, ou tentativa de, da existência*. Ler compartilhadamente o poema “No meio do caminho” e as sete primeiras estrofes de “A máquina do mundo”. Ambos os poemas são pedregosos. A leitura do primeiro poema é aparentemente fácil em sua versificação coloquial e repetitiva. Já a leitura do segundo poema não deixa nenhuma dúvida de que se trata de um dos poemas mais difíceis de Drummond – e isso desde o verso inicial, com verbo, conjugação e sintaxe que fogem completamente à linguagem coloquial modernista.

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.

A máquina do mundo

E como eu palmilhasse vagamente

uma estrada de Minas, pedregosa,
e no fecho da tarde um sino rouco

se misturasse ao som de meus sapatos
que era pausado e seco; e aves pairassem
no céu de chumbo, e suas formas pretas

lentamente se fossem diluindo
na escuridão maior, vinda dos montes
e de meu próprio ser desenganado,

a máquina do mundo se entreabriu
para quem de a romper já se esquivava
e só de o ter pensado se carpia.

Abriu-se majestosa e circunspecta,
sem emitir um som que fosse impuro
nem um clarão maior que o tolerável

pelas pupilas gastas na inspeção
contínua e dolorosa do deserto,
e pela mente exausta de mentar

toda uma realidade que transcende
a própria imagem sua debuxada
no rosto do mistério, nos abismos.



Figura 3. Estátua de Drummond e Itabira (Minas Gerais)

Como dito, a leitura dos três últimos poemas tem o propósito de aprofundar o contato dos estudantes com o resultado de um trabalho consistente com a linguagem poética. Em vez de compreensão e explicação, o mais importante nesse ponto é deixar alunas e alunos em estado de reflexão diante da complexidade de “Áporo”, “No meio do caminho” e “A máquina do mundo”, com seus versos que tematizam modernamente o fazer poético e a existência humana através da poesia. A professora ou o professor também pode observar brevemente que o último poema integra *Claro*

enigma, livro que provoca dificuldade para a abordagem da poesia de Drummond em seu conjunto e conta, inclusive, com o verso “uma pedra que havia em meio do caminho” (“Legado), em reescrita que elimina a coloquialidade de “tinha uma pedra no meio do caminho”.

Por fim, para a oitava aula, a proposta é uma *avaliação* em que cada trio de estudantes deve escolher um poema diferente dos volumes de *Reunião* com a finalidade de ler, parafrasear e analisar para a turma. Nisso, a professora ou o professor tomará como critério o desenvolvimento das capacidades de linguagem, ou seja, a capacidade de ler e compreender o poema de modo a relacioná-lo com pontos discutidos nas sete aulas dessa sequência didática.

Considerações finais

A sequência didática – como fica claro pela síntese que fizemos da proposta contida nos escritos do livro organizado por Rojo e Cordeiro (2004) – não é algo simples. Por seu turno, uma sequência didática para a antologia de Drummond – como fica claro pelo percurso que propusemos até esse ponto – também não é algo simples. Isso significa que tanto a discussão teórica sobre sequência didática – cuja finalidade é didatizar o trabalho com os gêneros textuais socialmente mais relevantes – quanto o desafio de, passo a passo, aula a aula, ensinar a ler Drummond – o maior poeta brasileiro do século XX – exigem um conhecimento pedagógico e literário cujo objetivo é efetivar um processo de ensino-aprendizagem em que a didatização leva à desdidatização.

Nesse sentido, como vimos, Dolz, Noverraz e Schneuwly, norteados por uma concepção bakhtiniana, detalham uma proposta abrangente de como desenvolver, através de estratégias e módulos de ensino, as capacidades de linguagem na escola – o espaço que a sociedade reserva à didatização. O objetivo é que cidadãos e cidadãs do futuro possam ter o domínio de uma variedade de gêneros textuais importantes no espaço em que não há mais didatização, ou seja, na esfera pública – gêneros necessários para a comunicação nas diversas situações da vida social e política, como debate, artigo de opinião etc. – e na fruição cultural e literária – gêneros como poema, romance, conto, canção etc.

No caso de Carlos Drummond de Andrade, como propusemos, o processo de ensino-aprendizagem com a didatização que leva à desdidatização pressupõe uma compreensão da antologia como tentativa de se aproximar do leitor comum realizada pelo próprio poeta e, a partir disso, norteia a elaboração de uma sequência didática em que a progressão fundamenta-se nas seções estabelecidas pelo autor mineiro.

Assim sendo, em oito aulas – planejadas duas a duas – foi possível relacionar o eu humano e o eu literário, ou seja, passar do eu sujeito – mais diretamente ligado aos poemas das quatro primeiras seções – *indivíduo; terra natal; família; amigos* – ao eu lírico que se volta para questões sociais, políticas, amorosas, poéticas e ontológicas das seções seguintes – *choque social; conhecimento amoroso; poesia contemplada; exercícios lúdicos; visão, ou tentativa de, da existência*.

O recurso ao procedimento da paráfrase, tal como proposto por Costa (MOURA, 2012), concentra-se nas seções intermediárias – *choque social, poesia contemplada e exercícios lúdicos* –, com os seus versos de poesia social e poesia mallarmeana (CANDIDO, 2004a), ou ambas as coisas ao mesmo tempo (social e mallarmeana), conforme a abordagem (ARRIGUCCI, 2002). Os poemas da seção *choque social* – ou *na praça de convites*, segundo a outra designação dada por Drummond – são aqueles em que mais nitidamente é possível identificar o engajamento do poeta mineiro, tal como discutido por Simon (2015). A autora se refere a “solicitações políticas” na escrita de poesia que podem, devido à atual conjuntura político-social brasileira, serem adaptadas para solicitações políticas na leitura de poesia: *aceitar o mal-estar e a contradição de ler poesia à sombra do mundo em estado de emergência e em um país inconcluso*, mas com muita coragem “de revelar temores e aflições, fraquezas e irresoluções”, objetivando reassumir “insubordinadamente uma moral literária” (SIMON, 2015, p. 190) que, sem dúvida, contribui para reconstruir e aprofundar a democracia no país.

Como assinalamos, os poemas da seção *poesia contemplada* ensejam a síntese didática da importante discussão teórica sobre as faces da literatura: construção, expressão, conhecimento e recepção. De acordo com Antonio Candido, a primeira face é crucial, pois é ela que define se uma comunicação é literária e é imenso o “poder humanizador desta construção” (CANDIDO, 2004b, p. 173). Tal poder humanizador, por sua vez, depende da recepção por parte de uma leitora ou de um leitor crítico (JAUSS, 1994; ISER, 1996) e a formação desse leitor demanda um desenvolvimento das capacidades de linguagem através de sequências didáticas como essa aqui proposta – entre outros possíveis encaminhamentos. O objetivo, certamente, não é formar um crítico literário, mas a professora ou o professor não pode deixar ter em vista formar uma leitora ou leitor que sejam críticos.

Por fim, cabe reforçar que com os três poemas das duas últimas seções – *exercícios lúdicos e visão, ou tentativa de, da existência* – o objetivo é colocar alunas e alunos diante de versos tão complexos que, ainda hoje, desafiam a compreensão e a interpretação por parte de críticos experientes. Como observamos, o mais importante nesse ponto é – ante uma linguagem poética altamente elaborada – ouvir as dificuldades apresentadas pelos estudantes, fazê-los refletir sobre encaminhamentos possíveis quanto à compreensão e à interpretação, mas, ao final, deixá-los com o

sentimento de incompreensão e de dúvida diante dos poemas, ou seja, em uma situação que se coaduna com as marcas mais destacáveis da poesia drummondiana identificadas por grandes críticos: inquietude, reflexividade e perplexidade (CANDIDO, 2004a; ARRIGUCCI, 2002; VILLAÇA, 2006).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia poética*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012
- _____. *Alguma poesia*. Belo Horizonte: Edições Pindorama, 1930
- ANDRADE, Mário de. O movimento modernista. In: _____. *Aspectos da Literatura Brasileira*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2002, p. 231-258
- ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. S. Paulo: Parábola Editorial, 2010
- _____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. S. Paulo: Parábola, 2009
- _____. *Aula de Português: encontro e interação*. S. Paulo: Parábola, 2003
- ARRIGUCCI JR., Davi. *Coração partido: uma análise da poesia reflexiva de Drummond*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2004
- BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. 43. ed. São Paulo: Cultrix, 2006
- CANDIDO, Antonio. *O estudo analítico do poema*. 5. ed. São Paulo: Humanitas, 2006
- _____. Inquietudes na poesia de Drummond. In: _____. *Vários Escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004a, p. 69-99
- _____. O direito à literatura. In: _____. *Vários Escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004b, p. 169-191
- _____. *Formação da literatura brasileira*. 14. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2013
- CANZIANI, Tatiana de Medeiros. O letramento no ensino de língua portuguesa: estratégias para a formação do cidadão. In: *IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA*. PUCPR, 2009, p. 11149-11157
- GERALDI, João Wanderley. (org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006
- GOLDSTEIN, Norma. *Versos, sons, ritmos*. São Paulo: Ática, 2007
- MACEDO, André. Drummond e a antologia: proposta de sequência didática. In: Revista **Falas Breves**, no. 12, Breves-PA, junho de 2023. ISSN 23581069

- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Ed. 34, 1996
- JAUSS, Hans Robert. *A história literária como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994
- MOURA, Murilo Marcondes de (org.). *Caderno de leituras: Carlos Drummond de Andrade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012
- ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís S. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004
- SCHWARZ, Roberto. A carroça, o bonde e o poeta modernista. In: _____. *Que horas são?* São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 11-28
- SIMON, Iumna Maria. O mundo em chamas e o país inconcluso. *Novos estud. CEBRAP*, 2015, n. 103, pp. 169-19
- VILLAÇA, Alcides. *Passos de Drummond*. São Paulo: Cosac Naify, 2006